

# **La socialisation des étudiants débutants**

**Expériences  
universitaires,  
familiales et sociales**



# *les dossiers*

Ministère de l'Éducation nationale  
Direction de la programmation et du développement

Ministère de l'Éducation nationale  
Direction de la programmation et du développement  
3/5 boulevard Pasteur 75015 Paris

Directeur de publication : **Jean-Richard CYTERMANN**

### *les dossiers*

DPD – Bureau de l'édition et de la diffusion  
Service ventes  
58 boulevard du Lycée 92170 Vanves  
Téléphone : 01 55 55 72 04

Prix : 95 Francs (14,48 euros)

Centre de documentation de la DPD  
Téléphone : 01 55 55 73 58  
01 55 55 73 61

*Cette étude a été réalisée par l'université de Nice-Sophia Antipolis et l'INRP Paris dans le cadre de la convention n°97-363 entre le directeur de l'Évaluation et de la Prospective et le président de l'université de Nice (responsable scientifique du projet Alain Frickey, chercheur CNRS, avec le concours de l'INRP Paris (équipe Éducation et univers culturels des jeunes) représenté par Régine Boyer).*

# ***La socialisation des étudiants débutants***

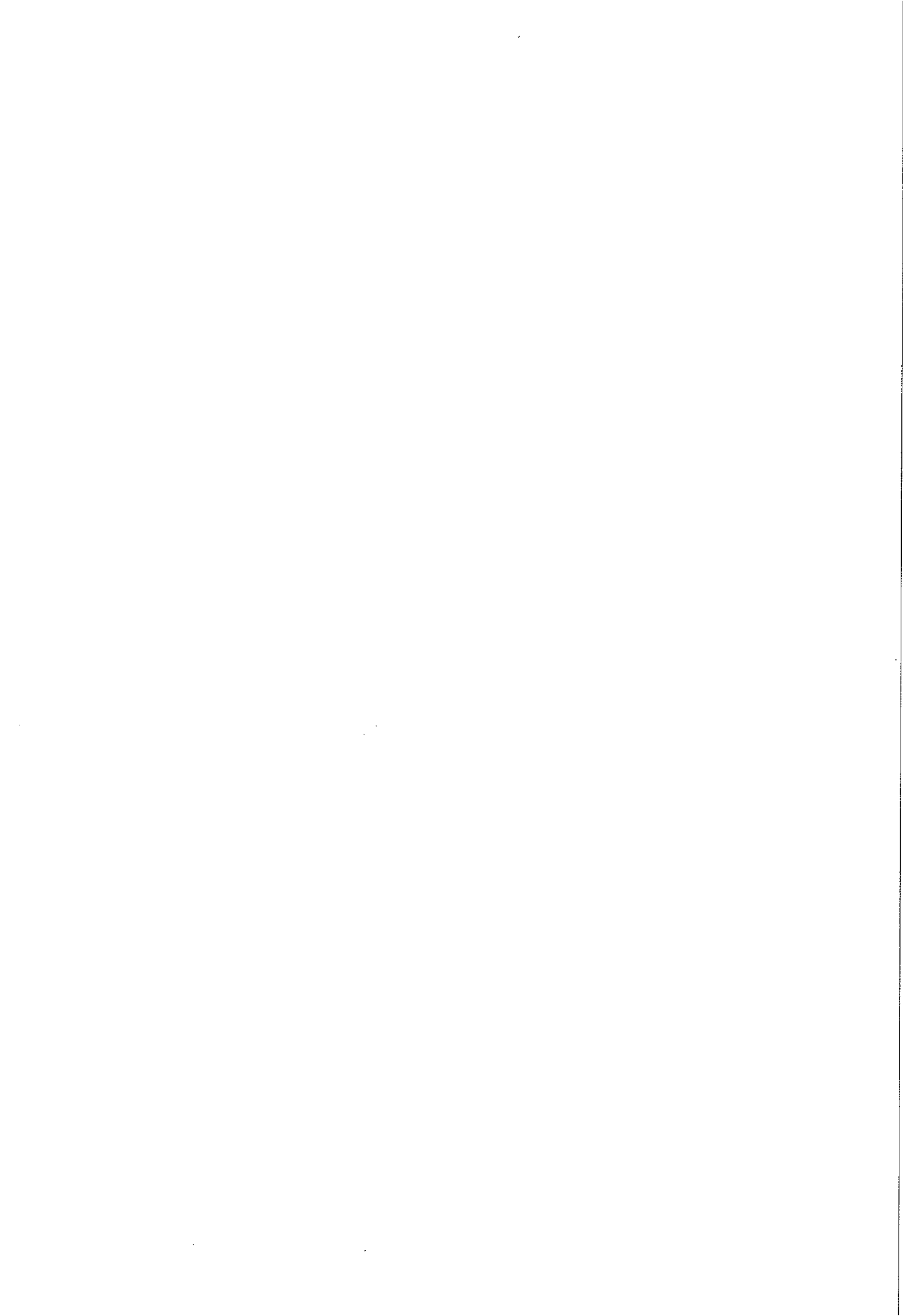
*Expériences universitaires,  
familiales et sociales*

**Valérie ERLICH, Alain FRICKEY,  
Pierre HERAUX et Jean-Luc PRIMON**  
Université de Nice-Sophia Antipolis – URMIS CNRS  
avec le soutien de l'Observatoire de la vie étudiante de Nice

**Régine BOYER et Charles CORIDIAN**  
INRP Paris – Équipe Éducation et univers culturels des jeunes

**Alain FRICKEY**, responsable scientifique

Ministère de l'Éducation nationale  
Direction de la programmation et du développement



# Sommaire

<b>Introduction</b>	009
1. Problématique	010
1.1. <i>Objectif de la recherche</i>	010
1.2. <i>L'expérience universitaire des étudiants de première année</i>	011
1.3. <i>L'articulation entre les différentes instances de socialisation étudiante</i>	012
2. Méthodologie de la recherche	013
2.1. <i>L'enquête par entretiens (R. Boyer, C. Coridian, V. Erlich, P. Héraux)</i>	013
2.2. <i>L'enquête sur les pratiques de travail (A. Frickey, J.-L. Primon)</i>	014
<b>Ch. 1 Les étudiants se racontent. Une approche lexicale (P. Héraux)</b>	015
1. Ce dont les étudiants ne parlent pas	016
2. De quoi les étudiants parlent-ils donc ? La fréquence des termes dans le lexique	018
3. Les champs sémantiques	020
4. Le travail intellectuel. Les champs lexicaux	023
5. Les valeurs	025
5.1. <i>Les noms</i>	025
5.2. <i>Les adjectifs</i>	027
6. L'identité étudiante	028
7. L'organisation des discours. L'Analyse factorielle des correspondances (AFC)	029
7.1. <i>L'espace</i>	029
7.2. <i>Le temps</i>	030
Conclusion	037
<b>Ch. 2 L'entrée à l'Université (R. Boyer)</b>	039
1. Des évolutions et des bouleversements	039
1.1. <i>Les changements du monde scolaire</i>	039
1.2. <i>Les changements dans les modes de vie</i>	044
2. Une diversité des rapports au changement	049
2.1. <i>Esquisses de quelques profils</i>	050
2.2. <i>Le passage à l'université : des contours mouvants pour un processus instable</i>	058
3. Quelques principes de variations des perspectives	059
3.1. <i>Le sens subjectif des études supérieures</i>	059
3.2. <i>Des représentations contrastées de l'université et de la vie étudiante</i>	060
3.3. <i>Des situations objectivement différenciées</i>	063
Conclusion	066
<b>Ch. 3 La découverte des enseignants et des enseignements universitaires (C. Coridian)</b>	067
1. Le cours magistral, une situation pédagogique inédite	067
1.1. <i>Aller ou ne pas aller en cours</i>	068
1.2. <i>Des conditions d'enseignement pas faciles</i>	069
1.3. <i>Etre actif en cours magistral</i>	070
1.4. <i>Des profs pas toujours très encourageants</i>	071
1.5. <i>Bons et moins bons profs d'amphi</i>	072
1.6. <i>Un défaut majeur : le prof qui n'est pas intéressant</i>	073
1.7. <i>Des profs passionnants</i>	075
1.8. <i>Des profs qui sont autre chose</i>	075

1.9. Les profs d'amphi sont-ils accessibles ?	076
1.10. Le prof d'amphi idéal existe-t- il ?	077
2. Les TD un enseignement de proximité	079
2.1. Des profs plus jeunes, pas toujours universitaires	079
2.2. En TD plus de contacts et de participation	080
2.3. TD et cours magistraux, complémentaires ?	082
2.4. Les exigences des chargés de TD	083
3. Le tutorat	085
4. Les incertitudes de l'évaluation	086
4.1. La complexité des procédures et des règles	087
4.2. Qu'est-ce qu'une bonne copie d'examen ?	089
Conclusion	091

#### **Ch. 4 Les investissements des étudiants (V. Erlich) 093**

1. S'investir dans les études et dans la vie universitaire : significations, représentations et valeurs	093
1.1. S'investir dans les études supérieures : rapport aux études, au savoir et à l'avenir	094
1.2. S'investir dans la vie universitaire	101
1.3. La vie étudiante : un temps actif de socialisation	107
2. S'investir dans le « travail » : les activités scolaires des étudiants	110
2.1. L'organisation du "travail" universitaire	111
2.2. Les formes du travail personnel de l'étudiant : méthodes et outils de travail	120
2.3. Les conditions de l'investissement dans le " travail " universitaire	127
Conclusion	134

#### **Ch.5 Les principales caractéristiques de la population étudiante enquêtée (A. Frickey et J.-L. Primon) 139**

1. L'objet de l'enquête	139
2. La méthode d'enquête	140
3. La spécificité du public enquêté	141
4. Les principales caractéristiques socio-démographiques des étudiants enquêtés.	143
4.1. Des disciplines à majorité féminine.	143
4.2. Des étudiants de première année aux âges très variables	144
4.3. Des étudiants étrangers en proportions très inégales	145
5. Les caractéristiques scolaires des étudiants	145
5.1. Le baccalauréat.	145
5.2. La scolarité secondaire	149
6. Les origines sociales des étudiants	149
6.1. La situation des parents	149
6.2. La PCS d'appartenance : une population d'origine plus privilégiée à Paris qu'à Nice.	151
6.3. Le niveau de diplôme à l'image de la composition sociale	153
6.4. La fratrie	155
6.5. Les parents et la scolarité	156
7. Les conditions de la formation actuelle.	161
7.1. La formation actuelle et le passé universitaire.	161
7.2. Les conditions de vie	165
7.3. Motivations et niveau d'aspiration	168



**Ch. 6 Temps et activité d'études à l'Université (A. Frickey et J.-L. Primon) 171**

1. L'emploi du temps des étudiants	171
1.1. <i>Le temps d'enseignement</i>	172
1.2. <i>Absentéisme et assiduité</i>	173
1.3. <i>Le temps libre d'études</i>	176
1.4. <i>Le temps d'études en général</i>	179
2. L'activité d'études en questions	183
2.1. <i>Prendre un cours en notes</i>	184
2.2. <i>Le travail personnel en pratique</i>	189
2.3. <i>La préparation de l'examen</i>	193

**Ch. 7 Un an après : quel est le devenir universitaire des étudiants ? (A. Frickey et J.-L. Primon) 197**

1. Considérations méthodologiques	198
1.1. <i>Les conditions de saisie du passage en deuxième année de DEUG</i>	198
1.2. <i>Le devenir et le questionnaire : une population de "survivants".</i>	199
2. De la première à la deuxième année : passage et redoublement	199
2.1. <i>Le passage en DEUG2</i>	199
2.2. <i>Le redoublement et la sortie</i>	200
2.3. <i>Une première année généralement mieux négociée par les filles</i>	200
2.4. <i>Le baccalauréat général condition d'une survie à l'université</i>	201
2.5. <i>Proximité familiale vis à vis des études supérieures et le passage en deuxième année.</i>	202
2.6. <i>Néo bacheliers, étudiants en reconversion et le passage en deuxième année.</i>	202
3. Temps d'études et passage en deuxième année	203
3.1. <i>Absentéisme et passage</i>	203
3.2. <i>Temps d'études personnelles et passage</i>	204
3.3. <i>Temps consacré aux études et passage</i>	205
4. Le passage en deuxième année et les différentes pratiques de travail	207
Conclusion	216

**Références bibliographiques 219**

**Annexes 223**



# Introduction

Au début des années quatre-vingt, les politiques d'éducation avaient comme objectif proclamé de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Et de fait, on a constaté un accroissement notable et rapide du pourcentage de bacheliers d'une même classe d'âge : en 1987, ils ne représentaient que 33%, ils sont 62,8 % en 1996<sup>1</sup>. Désormais, au sein d'une cohorte de bacheliers, rares sont ceux qui quittent le système éducatif et c'est à l'Université qu'incombe la tâche d'absorber l'essentiel de ces flux, puisqu'elle gère les deux tiers des nouveaux diplômés. C'est ainsi qu'en l'espace de dix ans, l'Université a multiplié ses effectifs par 2,5 sans que l'on assiste à une implosion du système. Le Comité National d'Evaluation souligne, avec raison, l'adaptabilité de l'institution universitaire<sup>2</sup>.

Il n'en demeure pas moins que la croissance des effectifs, l'afflux de "nouveaux étudiants"<sup>3</sup> et les choix d'orientation des bacheliers issus des différentes séries font problème (Charlot, Pigelet, 1990). Alors qu'une proportion élevée de diplômés de la série scientifique (C ou S) évite l'Université<sup>4</sup>, préférant les Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles ou, à défaut, certaines sections d'IUT, à l'inverse, beaucoup de bacheliers technologiques s'inscrivent dans des filières longues de l'Université, où leurs chances de succès sont minimales. Dans ces conditions, l'orientation à l'Université, pour massive qu'elle soit, n'est pas toujours le résultat d'un processus rationnel : les hésitations sont nombreuses et la première année universitaire fait souvent fonction d'année d'orientation ou de réorientation. Il n'est alors pas étonnant de constater, au niveau des établissements des taux d'abandon ou d'évaporation importants, sans qu'ils soient pour autant assimilables à un échec pur et simple.

Mais d'autres facteurs contribuent au dysfonctionnement de la première année universitaire, ne seraient-ce que les modes d'apprentissage en vigueur au lycée et à l'Université qui divergent fortement. Pourtant, les flux sont de plus en plus continus entre ces deux instances éducatives et le baccalauréat est, plus que jamais, le premier diplôme universitaire. L'étudiant débutant n'en est que plus désorienté. Il aborde un monde nouveau, où règles et contraintes sont peu explicites, où le "curriculum" est caché<sup>5</sup> et le travail personnel important.

Cette rupture pédagogique entre le lycée et l'Université est d'autant plus marquée que la composition du public des universités a largement évolué. D'une part, l'Université s'est féminisée plus qu'elle ne s'est démocratisée. Nombre d'études l'attestent (Duru-Bellat, 1992, Baudelot, Establet, 1992, Blöss, Frickey, 1994) Les conséquences de cette féminisation sont cependant encore largement sous-estimées. D'autre part, les catégories populaires accèdent davantage aux études supérieures qu'auparavant, mais l'inégalité des chances reste de mise, même si elle prend des formes plus floues. Enfin, les filières du baccalauréat se sont multipliées ouvrant, en théorie, les voies de l'enseignement supérieur à de nouveaux étudiants qui, en pratique, sont peu préparés au passage du secondaire au supérieur.

Dans le domaine de la recherche sur les études supérieures, la formation universitaire et l'expérience étudiante n'ont, par le passé, suscité qu'un intérêt mineur. Dans les années soixante-dix, les analyses étaient centrées sur les inégalités socioculturelles et l'étudiant était principalement défini par sa place dans la structure sociale et familiale. Depuis une dizaine d'années, le regain de recherches sur les étudiants a porté sur de nouveaux objets, en s'inscrivant dans une sociologie des modes de vie. Ces

---

<sup>1</sup> Source : Repères et références statistiques. MEN Edition 1998.

<sup>2</sup> Comité National d'Evaluation (CNE), *Evolution des universités, dynamique de l'évaluation*, Rapport au Président de la République 1985-1995, Paris, La Documentation Française, 1995.

<sup>3</sup> Les "nouveaux étudiants" ne sont pas les bacheliers de l'année s'inscrivant dans l'enseignement supérieur (néo-bacheliers). Ce terme désigne - de manière quelque peu abusive - dans la littérature sociologique leur absence de familiarité vis-à-vis de l'enseignement supérieur.

<sup>4</sup> En 1991, seulement 48% des bacheliers C se sont inscrits à l'Université (source CNE, op. cit.).

<sup>5</sup> La notion de "curriculum caché" désigne ici les apprentissages qui ne sont pas explicitement formulés par les enseignants et qui font néanmoins partie de l'expérience de l'étudiant.

différentes études, en rupture avec celles des années soixante fondées sur la figure de "l'héritier", concluent à l'éclatement de l'homogénéité de cette catégorie. La population étudiante tout en demeurant relativement privilégiée serait désormais marquée par la diversité : diversité des origines sociales et scolaires, des cursus, des devenir. Dans cette conception, l'hétérogénéité de la catégorie l'emporte alors sur l'homogénéité apparente du statut. Certains travaux mettent en avant de nouveaux principes explicatifs : c'est ainsi que le développement des nouvelles universités de province, la multiplication des IUT dans les villes moyennes ont contribué à modifier les modes de vie étudiants (Molinari, 1992), ne serait-ce que vis-à-vis de la question du logement et du maintien du réseau de sociabilité centré sur la famille et les fréquentations antérieures à la vie universitaire. Dans un même ordre d'idées, d'autres enquêtes ont mis en relief les différences notables existant entre Paris et la province (Galland, 1995). Dans ces conditions, "l'étudiant de masse"<sup>6</sup> est défini par ses études mais également par ses relations hors études et par sa sociabilité (Erlich, 1998).

Dans les années quatre-vingt-dix, les pouvoirs publics, après une longue période de silence sur la question étudiante, ont suscité un certain nombre d'opérations parmi lesquelles la création d'un Observatoire national de la Vie Etudiante et le lancement d'un programme interministériel sur l'Université et la Ville. Les informations recueillies dans le cadre de ces opérations ont permis de disposer d'une connaissance assez approfondie des conditions de vie de la population étudiante. En revanche, la connaissance des pratiques de travail des étudiants ou des manières d'étudier reste encore limitée. En d'autres termes, l'analyse des modes d'apprentissage en milieu étudiant, leurs variations, leurs déterminations et leurs significations, demande à être approfondie.

Dans ce contexte, cette étude, commanditée par la Direction de la Programmation et du Développement du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie<sup>7</sup>, se propose d'engager un questionnement sur les rapports des étudiants débutants à leurs études, notamment sur les modalités de leurs expériences universitaires. Ce questionnement qui réunit deux équipes de recherche (l'une basée à Nice et l'autre à Paris) s'inscrit dans le prolongement d'une association menée avec l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique), qui avait donné lieu à appel à coopération en 1995-1996, associant alors plusieurs équipes universitaires sur le thème "*les étudiants de 1er cycle et leurs études*". Les approches des deux équipes sont communes, que ce soit du point de vue de leurs objets d'étude (enseignement secondaire/supérieur), mais aussi de leurs orientations théoriques (approche transversale des conditions de vie).

## **1. Problématique**

### **1.1. Objectif de l'étude**

L'objectif de cette étude est donc de rendre compte du rapport des étudiants débutants à leurs études, en privilégiant l'articulation entre les modes d'apprentissages (pratiques de travail universitaire) et la vie sociale étudiante (sociabilité, modes de vie, famille, loisirs...). Il s'agit notamment de restituer l'expérience des étudiants de première année universitaire, sous ses différentes formes, en prenant en compte non seulement les pratiques à caractère scolaire, mais aussi celles qui se déroulent en dehors de ce cadre. A l'issue de la première année, les données recueillies ont été mises en relation avec la réussite des étudiants, réussite mesurée par l'accès à la seconde année de DEUG.

Sur un plan méthodologique, nous avons tenté de dépasser les analyses purement démographiques de la population étudiante, en promouvant une approche détaillée des pratiques, qui associera questionnaire descriptif à visée ethnographique (Bozon, Lemel, 1989), récits de pratiques et d'expériences.

---

<sup>6</sup> Terme quelque peu contradictoire avec l'idée de diversité mais utilisé notamment par O. Galland et M. Oberti, *Les étudiants*, Paris, La Découverte, Coll. Repères, 1996.

<sup>7</sup> Convention N°97-363, Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Direction de la Programmation et du Développement.

## 1.2. L'expérience universitaire des étudiants de première année

Ce travail s'inscrit en filiation avec les analyses récentes qui s'intéressent à l'expérience scolaire et au "métier d'élève". La métaphore du métier d'élève a en effet acquis un sens dynamique : "*on ne naît pas élève, on le devient*" ( M. Duru-Bellat, A. Henriot-Van Zanten, 1992) Mais, parmi ces analyses, rares sont celles qui font état de l'expérience universitaire des étudiants. Quelques tentatives ont cependant été menées. A. Coulon s'est intéressé à l'entrée dans le métier d'étudiant et a montré que l'étudiant devait faire l'apprentissage de ce "métier", en maîtriser les outils (nouvelles formes de travail et d'expression) et les règles afin de devenir étudiant. L'entrée dans la vie universitaire est un passage qui est défini ici comme un "processus d'affiliation" (Coulon, 1990) ou, selon les termes de F. Dubet, comme un "processus d'estudianisation", qui a lieu de la première à la troisième année et "*au cours duquel le lycéen se transforme progressivement en étudiant*" (Dubet, 1992). On parlera alors d'"*étudiants estudiantisés*" lorsque la carrière de l'étudiant s'achève (Convert, Pinet, 1993). Plus généralement, la plupart des recherches ont mis l'accent sur la distance qui sépare les dispositions culturelles d'une large fraction des étudiants des normes et règles de la culture universitaire (Lapeyronnie, 1992).

C'est en première année d'Université que cette distance est la plus manifeste et qu'intervient la rupture pédagogique avec le lycée. L'étudiant débutant, encadré au quotidien dans le secondaire, est confronté à l'anonymat des amphithéâtres, aux cours magistraux, au manque d'informations, aux difficultés de communication avec les enseignants... Par ailleurs, il observe souvent une attitude pragmatique vis-à-vis de l'enseignement, en se préoccupant du court terme (la note, le contrôle, ou l'examen de fin d'année...). Bref, l'étudiant qui conserve le plus souvent un rapport "secondarisé" à ses études, est livré à lui-même, car l'Université de masse fonctionne encore, sur le plan pédagogique, sur le modèle de "l'héritier"<sup>8</sup>, où règles et contraintes sont le plus souvent "non dites". Dans ce système, puisque "*la règle devient invisible, tout étudiant un peu myope peut croire qu'il devient invisible à la règle*" (Verret, 1975). On pourrait ainsi faire l'hypothèse que la réussite à l'Université repose sur la capacité à connaître rapidement les règles et normes du travail universitaire (construction d'un emploi du temps, gestion du temps libre, identification des tâches à accomplir...).

A l'évidence, les méthodes et les normes universitaires reproduites par les enseignants (sur le modèle de l'Université des "héritiers") ne correspondent plus aux caractéristiques et dispositions actuelles des étudiants. Dans une enquête réalisée conjointement avec l'INRP, nous avons mené une série de consultations et d'entretiens auprès d'enseignants de première année universitaire afin de leur faire expliciter leurs conceptions de la culture universitaire et ses présupposés, de définir leurs pratiques pédagogiques, mais aussi de mieux connaître leurs attentes et leurs exigences en matière de compétences cognitives, instrumentales, scolaires, comportementales... Les résultats de cette enquête montrent que la plupart des enseignants partagent une vision négative des étudiants débutants. Leurs attentes en matière d'assimilation des connaissances ou d'expression écrite et orale ne correspondent pas à celles des étudiants, qui souhaiteraient, quant à eux, un encadrement plus étroit et plus directif et des techniques de travail nettement identifiables<sup>9</sup>. En outre, la différenciation sexuelle est totalement neutralisée dans les discours des enseignants. Ils ont en effet tendance à dénier la différence des sexes et à se représenter l'image de l'étudiant au masculin, ne tenant pas compte des particularités des normes scolaires féminines (Mosconi, 1989). Ce qui pourrait expliquer les différences observées au niveau des difficultés scolaires entre les filles et les garçons, les premières se plaignant avant tout de problèmes d'organisation de la vie scolaire, des horaires, du travail et des examens, alors que c'est surtout le contenu des programmes et la surcharge de travail qui sont mis en cause par les garçons (Chenu, Erlich, Frickey, Novi, 1993).

En bref, on assiste à une transformation des images et des attentes des étudiants à l'égard de l'institution universitaire et des rôles des enseignants, alors que les normes scolaires et pédagogiques ne se sont pas modifiées en conséquence. Afin de mieux comprendre la distance entre les étudiants

---

<sup>8</sup> A l'inverse, "les héritiers", qui investissent massivement les grandes écoles, ne subissent pas de rupture au sein des Classes préparatoires. Bien au contraire, les horaires sont renforcés, les contrôles permanents, l'encadrement omniprésent... Toutes ces pratiques pédagogiques prolongent celles du lycée.

<sup>9</sup> Les efforts récents des transformations pédagogiques à l'Université portent d'ailleurs sur cette première année de DEUG qui fait l'objet d'une série d'aménagements pour familiariser les étudiants avec ces nouvelles méthodes de travail (mise en place d'un module sur les méthodes de travail, d'initiation à la lecture, aux techniques d'expression...).

et les normes universitaires, nous nous sommes focalisés sur les pratiques de travail quotidiennes des étudiants de première année universitaire, ainsi que sur les conditions et modalités de leurs apprentissages. Des données empiriques à visée statistique, dont les plus précieuses sont certainement celles produites par l'Observatoire National de la Vie Etudiante (Bensoussan, Grignon, Gruel, 1996) nous renseignent sur la répartition des temps de travail des étudiants (cours, travaux dirigés, travail personnel...), sur l'organisation de leur temps de travail personnel (se fixer un emploi du temps strict, usage d'un agenda, travailler tard ou tôt...), ainsi que sur leurs lieux de travail (à domicile, en bibliothèque...), mais elles ne permettent pas de connaître leurs pratiques dans le détail, ni de comprendre le vécu de ces pratiques.

Quelles significations les étudiants attachent-ils à leurs études ? Comment travaillent-ils dans leur quotidien ? Comment préparent-ils leurs devoirs, leurs examens ? Quels sont les problèmes qu'ils rencontrent pour travailler ? Mais aussi, quel est le sens que les étudiants donnent à leurs propres pratiques en rapport à leurs études ? Telles sont les questions que nous nous sommes posées, en réinterrogeant les pratiques scolaires des étudiants de première année universitaire dans un souci de précision ethnographique.

Dans un registre explicatif, il est évidemment indispensable de prendre en considération les variations de comportements selon les filières d'appartenance dont on connaît, *a priori*, le caractère particulièrement déterminant. Nous n'avons pas ignoré non plus la question des origines ou ascendances sociales, culturelles et familiales ainsi que celle des trajectoires et du passé scolaires (redoublements, type de baccalauréat, mention au baccalauréat...) des étudiants. Sur ce plan, deux variables ont fait l'objet d'un examen particulier : l'identité sexuelle des étudiants et la localisation des établissements. Comme nous l'avons remarqué, l'une des transformations majeures qu'a connue la population étudiante réside dans sa féminisation (Blöss, Frickey, 1994). On peut faire l'hypothèse que nombre de clivages ou d'oppositions entre les filières peuvent ainsi être rapportés à un phénomène de différenciation sexuelle face aux études. En outre, nous savons que la situation des lieux d'étude (Paris/Province) génère des comportements différenciés en matière de conditions de vie et de sociabilité. On peut alors se demander, par exemple, si la multiplicité des loisirs culturels qui s'offrent aux étudiants parisiens ne contribue pas à distinguer leurs pratiques en matière d'apprentissages scolaires et universitaires.

Bien entendu, d'autres types de facteurs de nature conjoncturelle (mode de vie, logement, exercice d'un travail rémunéré...) interfèrent sur les comportements des étudiants débutants. Un intérêt particulier a été porté notamment à la gestion du temps scolaire, qui participe grandement à la réussite de l'étudiant.

L'interrogation sur les modes d'apprentissage des étudiants est donc au centre de notre étude, mais elle ne saurait écarter d'autres dimensions. En effet, l'attention que nous avons portée aux pratiques et aux apprentissages scolaires ne sous-estime pas le poids des facteurs et des logiques extra-scolaires. Les rapports aux études ne se construisent pas indépendamment et sans interaction avec les autres dimensions de la vie quotidienne des étudiants, ainsi que l'ont montré les travaux des années quatre-vingt-dix, principalement centrés sur les modes de vie des étudiants.

### **1.3. L'articulation entre les différentes instances de socialisation étudiante**

Dans cette étude, nous avons également privilégié l'articulation entre différentes instances de socialisation, - et plus spécifiquement entre l'univers scolaire et l'univers familial, entre l'univers scolaire et le groupe de pairs -, en mettant en évidence la réciprocité des actions de chacune d'entre elles.

En effet, les établissements d'enseignement ne sont pas seulement des lieux d'étude, mais aussi des lieux de socialisation et d'échanges. De même, la famille, le groupe de pairs en dehors des lieux d'étude, les instances qui proposent des activités de loisirs ou culturelles constituent des modes de socialisation qu'il s'agit d'interroger, afin de ne pas produire une vision restreinte des étudiants, trop souvent perçus sous l'angle exclusif de leur appartenance à la population scolaire. Les modes d'interpénétration de ces types de socialisation ont donc retenu toute notre attention.

Cette problématique est commune aux deux équipes de recherche. R. Boyer *et alii* ont montré que les comportements des lycéens à l'égard de la scolarité et des loisirs, les choix qui les sous-tendaient,

les significations qui y étaient attachées, étaient liés entre eux et se construisaient en interaction avec les représentations de l'avenir personnel et professionnel (Boyer, Bounoure, Delclaux, 1991). L'équipe niçoise, dans la lignée des recherches menées sur les modes de vie, s'inscrit dans une problématique de la transversalité qui privilégie l'interrelation entre différents pôles de la vie quotidienne (professionnel, résidentiel, familial...) (Godard et al., 1989). C'est dans cette optique que les modes de vie des étudiants ont été décrits en adoptant un point de vue transversal entre les différents domaines de leur vie quotidienne (rapport aux études, au travail, à la famille, au logement, aux loisirs, à la culture...) (Chenu, Erlich, Frickey, Novi, 1993). Dans notre approche, l'identité étudiante ne saurait se réduire au seul champ scolaire. Ce sont donc autant les pratiques elles-mêmes qui nous intéressent ici que la transversalité entre champs et les façons dont se construisent et se combinent ces pratiques.

## 2. Méthodologie de l'étude

Sur la base de cette orientation théorique, nous avons exploré les expériences universitaires, familiales et sociales des étudiants afin d'en comprendre les articulations et leurs effets sur le passage en deuxième année. Pour en rendre compte, notre démarche a allié deux modes d'investigation en vue d'analyser les régularités et les disparités des pratiques étudiantes (enquête par questionnaire) et d'appréhender la signification que les étudiants donnent à leurs expériences d'étude et de vie (récits de pratiques). Dans toutes nos enquêtes les étudiants débutants appartiennent à des filières sélectionnées parmi les trois grandes disciplines généralistes qui composent l'Université (Lettres et Sciences Humaines, Sciences Juridiques et Economiques, Sciences). Plus précisément, nous avons enquêté auprès des étudiants de 1ère année de 1er cycle des formations de :

- Psychologie (Sciences Humaines)
- Droit (Sciences juridiques et économiques)
- AES (Sciences juridiques et économiques)
- Sciences de la Vie et de la Terre (Sciences).

Chaque enquête a été réalisée sur des étudiants des Universités de Nice et Paris afin de tester l'hypothèse d'une différence Paris/Province sur les manières de faire des étudiants. La comparaison entre les deux villes se justifie par la différence de cadre urbain et par une opposition entre types d'établissements. En effet, l'Université de Nice-Sophia Antipolis est un établissement d'enseignement supérieur de 27 000 étudiants qui regroupe une pluralité de disciplines (Lettres, Sciences Humaines, Droit et économie, Sciences, Médecine), alors que les Universités parisiennes retenues dans notre enquête sont plus spécialisées : Paris I (AES), Paris V (Droit et Psychologie), Paris VI (Sciences).

En pratique, le contact avec les établissements, notamment parisiens, a bénéficié des relations nouées dans le cadre de la coopération avec l'INRP sur "*Les étudiants de 1er cycle et leurs études*". Dans les traitements et les analyses, les étudiants de Nice et de Paris ont fait l'objet d'une comparaison.

### 2.1. L'enquête par entretiens (Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich, Pierre Héraux)

Il s'agit, par des entretiens semi-directifs centrés sur les pratiques des étudiants, de comprendre les significations que les étudiants des disciplines concernées attribuent à la vie estudiantine. L'expérience des étudiants de première année est donc analysée à partir de récits de pratiques, avec comme objectif de les lier à leurs histoires personnelles, familiales et sociales.

L'objectif de Pierre Héraux (Chapitre1) est de tenter de restituer, au moyen d'une analyse lexicométrique, le sens que les étudiants interviewés donnent aux situations objectives dans lesquelles ils évoluent. Ces étudiants interrogés sur leurs pratiques de travail, leur préparation des examens, leur vie étudiante ne limitent pas leurs réponses à ces thèmes, ils parlent d'eux-mêmes, de leurs espoirs, de leurs inquiétudes, de leur condition de vie. Il s'agit alors de caractériser globalement l'importance relative de certaines dimensions de l'existence par rapport à d'autres afin de cerner comment les étudiants débutants situent leur nouvelle condition.

Régine Boyer (Chapitre 2) s'est plus particulièrement attachée à montrer la spécificité de l'entrée à l'université, qui marque une rupture pédagogique avec le lycée mais qui, plus largement, affecte

conditions et modes de vie. C'est le temps de la conjugaison des ruptures, de l'effritement des réseaux relationnels anciens en même temps que celui de la construction de nouveaux repères et de nouveaux liens sociaux.

Charles Coridian (Chapitre 3) a analysé l'expérience des étudiants au regard de leur adaptation face à la nouveauté de la situation pédagogique universitaire. Il a recensé les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants aussi bien en cours magistral qu'en TD et par rapport à l'évaluation et a montré comment ils s'efforçaient de les surmonter avec un succès qui n'est pas garanti à tous.

Valérie Erlich (Chapitre 4) a étudié quelles étaient les conditions des investissements des étudiants dans leur études en général et leur « travail » universitaire en particulier. Qu'est-ce qui les pousse à « travailler » ? Comment « travaillent »-ils ? Pour mieux comprendre comment les étudiants s'investissent, elle s'est intéressée dans un premier temps à leurs représentations et à leurs valeurs, au sens qu'ils attribuent à leurs études mais aussi à leur vie universitaire. Puis elle a analysé leurs pratiques en matière d'apprentissage.

Les entretiens ont été réalisés à Nice et à Paris au sein des formations enquêtées par questionnaire. Au total 81 entretiens ont été réalisés (41 à Paris et 40 à Nice) auprès d'étudiants bacheliers de l'année. La sélection des individus s'est effectué selon un choix raisonné (quotas)<sup>10</sup>. Parmi les variables de contrôle, mentionnons le lieu d'étude, la discipline et le sexe.

## **2.2. L'enquête sur les pratiques de travail (Alain Frickey, Jean-Luc Primon)**

Elle repose sur un questionnaire auprès des étudiants de 1ère année des universités niçoise et parisiennes. Ce questionnaire détaillé recense les pratiques et manières de travailler des étudiants et permet d'apprécier l'uniformité ou l'hétérogénéité des modalités du travail universitaire (emploi du temps, organisation du travail, travail individuel et de groupe, préparation des cours et examens, lectures, etc.) suivant le champ disciplinaire. Dans le questionnaire, une place particulière a été également accordée à l'entraide et aux relations sociales dans les études ainsi qu'aux activités extra-universitaires (sorties, pratiques culturelles etc.). Alain Frickey et Jean-Luc Primon se sont fixés comme objectif d'examiner les différences de conduites en fonction des variables socio-démographiques de base (sexe, origine sociale, origine scolaire, diplôme des parents, etc.) mais également en fonction de la place dans la fratrie (il s'agit notamment de savoir si la fréquentation de l'université par un aîné a des conséquences sur la maîtrise des "règles du jeu" universitaire). Ils se sont interrogés également sur l'influence de variables conjoncturelles ou intermédiaires, telles que le lieu d'étude, le lieu de résidence, le type de logement, ... (Chapitres 5 et 6).

Sur la base de cette problématique Alain Frickey et Jean-Luc Primon ont tenté de comprendre l'effet de la socialisation des étudiants débutants sur le passage en deuxième année, étape qui demeure, au sein de l'université, le principal obstacle au bon déroulement du cursus supérieur. Pour ce faire, ils ont mis en correspondance les données de l'enquête par questionnaire et les sources administratives (Chapitre 7).

Le questionnaire a été auto-administré par les étudiants dans les amphithéâtres. Au total, 1061 questionnaires ont été exploités (551 à Paris et 510 à Nice) les traitements statistiques ont été réalisés avec le soutien logistique de l'Observatoire de la Vie Etudiante de l'Université de Nice-Sophia Antipolis (OVE-UNSA).

En définitive, l'objectif de notre équipe de chercheurs est d'éclairer les modes de socialisation des étudiants, que ce soit au travers de leurs expériences universitaires, familiales, professionnelles, au sein de leur groupe de pairs... A partir de ces différentes enquêtes, il s'agit d'accroître la connaissance des comportements des étudiants débutants à l'égard de leurs études, et en élargissant notre intérêt aux articulations entre sphère scolaire, sphère privée et éventuellement professionnelle, de restituer les modalités des diverses dimensions de l'expérience étudiante et leur influence sur le passage en deuxième année. C'est donc à travers une approche transversale de la socialisation que l'on a traité cette expérience, en considérant l'ensemble des lieux de vie et des temps sociaux qui permettent d'en rendre compte.

---

<sup>10</sup> Pour plus de détails on pourra se reporter aux documents figurant en annexe.



# Chapitre 1

## Les étudiants se racontent. Une approche lexicale

(*Pierre Héraux*)

Nous avons interrogé un certain nombre d'étudiants par l'intermédiaire d'un questionnaire et nous en avons interviewé d'autres. Dans les deux cas, nous avons recueilli des données langagières. Il faut donc partir de là : nous avons à analyser du langage. Puisque nous les faisons s'exprimer, ils parlent. Mais les chercheurs, concentrés sur leur recherche, font en général comme si les propos qu'ils enregistreraient n'étaient que les réponses à leurs questions. Pour les gens interrogés, c'est de leur vie dont ils parlent, et même si cette parole est centrée sur le thème de l'enquête, elle ne se laisse pas cantonner aux aspects qui intéressent l'enquêteur. Elle déborde ; elle dessine le paysage au sein duquel les réponses plus ponctuelles sur les méthodes de travail, la journée à la fac, la préparation des examens, etc., prennent leur tonalité particulière et même une partie de leur sens. C'est ce paysage de la vie vue de l'intérieur, en quelque sorte, que l'on voudrait aborder ici à travers les propos.

L'idée d'ensemble qui guidera une partie des investigations est que certes, quand donc on interroge les étudiants sur leurs études, ils produisent un discours qui constitue *leur* perspective sur ces études, perspective qui tient à leur propre histoire, à leurs aspirations, à la manière dont ces études sont perçues en rapport avec leur propre vie, mais, en même temps le discours qu'ils produisent rend compte des situations objectives dans lesquelles ils évoluent : les discours ne sont pas indépendants des conditions sociales de leur production. Au moins en ferons nous l'hypothèse.

D'autres exploitations se centreront plus précisément sur les objets de l'enquête. Certaines seront résolument qualitatives et s'attacheront à rendre compte des thèmes abordés dans les entretiens, tenteront de restituer le détail des pratiques étudiantes, les arguments qui les expliquent ou les justifient, les logiques qui les sous-tendent... ; d'autres seront résolument quantitatives et compareront des manières de faire, des filières, des passés scolaires, etc. Nous voudrions ici nous situer à l'articulation des deux, du qualitatif et du quantitatif, en restituant du sens à partir de recensements d'éléments du langage. D'où l'analyse lexicale.

Ainsi, notre ambition est d'abord de caractériser globalement l'importance relative de certaines dimensions de l'existence par rapport à d'autres afin de cerner comment les étudiants débutants, considérés dans leur ensemble, situent leur nouvelle condition. Quelle place le travail universitaire, qui occupe pour beaucoup une grande partie du temps quotidien, tient-il au sein de leur vie de jeune ? Comment, en tant que garçon ou fille, de membre d'un couple, de citoyen dans la cité etc, vivent-ils cette condition ? Quel sens donnent-ils à ces études relativement à leur présent et à leur avenir ? Quelle place ces études occupent-elles dans leur projet de vie et en quoi contribuent-elles à construire leur identité ?

Nous avons donc l'intention d'aborder le problème du sens. Ce problème infiniment complexe et multiforme peut-il être abordé par l'intermédiaire du lexique et de la comptabilité de termes ? Ne procède-t-on pas alors à des simplifications inacceptables ?

On peut pourtant considérer le travail sur le lexique au sein du langage comme on utiliserait des statistiques pour approcher une réalité quelconque, en procédant à des dénombrements qui, par construction, réduisent la complexité du réel en faisant disparaître toutes les caractéristiques de l'objet estimées accessoires. Dans les deux cas, il s'agit d'opérer un filtrage des informations en ne travaillant que sur des éléments choisis en fonction de leur intérêt, de leur pertinence et de leur capacité à permettre d'inférer des connaissances plus larges et d'une autre nature.

Le principe de base qui guide l'exploitation porte sur la comparaison des fréquences. Comme pour toute analyse de contenu, on fait implicitement l'hypothèse que le locuteur parle plus longtemps ou plus souvent de ce qui a pour lui une plus grande importance et donc que, à une fréquence plus élevée des termes qui expriment le thème en question, correspond une importance plus grande pour le locuteur. Cette proposition, impossible à justifier par une théorie linguistique, a néanmoins une

incontestable valeur opératoire et une véritable fécondité : c'est un principe qui, empiriquement, marche bien. L'analyse factorielle, à laquelle on procède ensuite sur les éléments choisis du lexique, permet de mettre en évidence des constellations de thèmes dont on pense (ou du moins l'espère-t-on) qu'elles expriment la configuration des préoccupations, des opinions, des représentations.<sup>1</sup>

## 1. Ce dont les étudiants ne parlent pas

Il peut sembler paradoxal de commencer en prétendant tirer argument d'éléments absents du lexique ou que l'on ne trouve qu'en faible nombre. Cette manière de procéder à l'avantage de commencer l'exploitation par la confrontation des données avec des représentations sociales assez prégnantes : les étudiants, en tant que jeunes, sont censés penser à..., être intéressés par..., croire que... Mais qu'en est-il plus précisément ?

Les réponses obtenues aux questions posées dans les 81 entretiens d'étudiants débutants analysés comportent 558 000 mots. L'impression générale qui prévaut quand on exploite l'ensemble du corpus est que ces discours sont coupés des préoccupations du monde, comme si la condition étudiante installait dans un monde particulier, un peu à part et que la vie pendant les études était en quelque sorte une vie en marge, avec ses problèmes particuliers, sans que ces problèmes soient mis en relation avec les grands problèmes de l'heure, tels au moins que les médias nous les présentent : le chômage, les guerres, la construction de l'Europe, la crise, la faim, la misère, la violence, la drogue, les problèmes liés à l'immigration...

Cette impression acquise à la lecture est confortée par les *absences* repérables dans le lexique (ou au moins l'exceptionnelle faiblesse des fréquences) : ainsi le terme de guerre n'est utilisé que 4 fois, paix 3, Europe et européen (s) 5, sida 4. De plus, ce dernier terme est utilisé dans un contexte neutre : il n'est pas question du sida en rapport avec une expérience, une crainte, un danger que l'interviewé pourrait craindre, mais sous une forme abstraite à propos de « conférences sur »..., des chercheurs qui essaient de « lutter contre »... Ce thème ne faisant pas l'objet d'une interrogation explicite, on ne peut que constater sa faible présence. Il n'en est pas de même pour la drogue sur laquelle on interrogeait les étudiants et dont on sait que la présence est familière aux étudiants<sup>2</sup>. Elle n'a pourtant que peu d'occurrences (21, y compris les occurrences de "shit", "joints", "pétards", etc., c'est-à-dire tous les termes susceptibles de la nommer ou d'y faire allusion). Quand il en est question, c'est toujours pour en évoquer les traces qu'on a pu voir ou sentir et qui attestent sa présence ici ou là ou pour dénier qu'on en fasse usage. On peut donc considérer que ce thème fait l'objet d'un véritable évitement.

L'alcool (14) et le tabac, non sous forme de produit (tabac = 2) mais comme activité (fumer = 23) sont des thèmes qui ne sont guère plus abordés mais ils sont plus directement évoqués comme faisant partie de l'expérience : 7 occurrences concernent "les autres", "ils", mais 16 expriment le rapport de l'étudiant au tabac, 12 pour dire "je fume" et 4 pour dire que non.

La religion ne fait pas recette et les termes qui y renvoient sont rares et en faible nombre : Dieu, 2, mais aucun n'a de sens religieux, messe 1, foi 1, prier 1, paroisse 1, église 3, dont une occurrence pour désigner un lieu, aumônerie 1, oratorien 1 pour décrire la qualité d'un enseignant. La religion, cependant, fournit des catégories permettant de caractériser des groupes : catholique 7, juif 4, musulman 3, protestant 1.

Les immigrés sont également absents des discours (immigrés 4, sans papiers 1, minorité 2). La faim (5) n'est évoquée que dans les contextes suivants : comment ne pas avoir faim pendant les partiels ou au cours de la journée ?

RMI fait l'objet de 2 occurrences, de même que misère (dont un dans l'expression gagner une misère), crise (économique) 1.

<sup>1</sup> Le logiciel utilisé pour l'analyse est *Hyperbase* réalisé par Etienne Brunet, Institut National de la langue française, Laboratoire CNRS Bases, corpus et langage, Faculté des Lettres, 95 Bd Herriot, 06024 Nice.

<sup>2</sup> D'après une enquête du Centre Français d'Education pour la Santé (CFES) réalisée fin 1997 auprès de 4500 jeunes de 11 à 19 ans, 41,8 % des 19 ans avaient déjà consommé du cannabis.

Le chômage (28, chômeur 11), comme les problèmes qu'il entraîne, est peu abordé si on le compare à d'autres thèmes. Mais son envers, le travail (comme activité rémunérée) ne l'est guère non plus si l'on prend comme indicateurs les occurrences de CDI (4), CDD (1), ASSEDIC (1), intérim (3), embauche (6), licenciement (1)... Même les débouchés (25) n'apparaissent que peu comme un souci, de même que le service national que certains devront effectuer (armée = 15, mais deux étudiants seulement utilisent le terme avec ce sens. Service national ou militaire = 0).

L'environnement, dont on aurait pu penser qu'il constituait une préoccupation importante des jeunes de cette génération, ne fait l'objet que de relativement peu d'items (26).

Même la sexualité (2 occurrences pour le terme) fait peu l'objet de paroles<sup>3</sup>. L'évocation la plus explicite de la vie à deux utilise l'expression du "petit ami" par les filles (10) ou de la "petite amie" par les garçons (11), expressions qui se distribuent équitablement entre les deux sexes, mais l'évocation reste particulièrement discrète. On ne trouve pas le terme "flirt". "Flirter" apparaît une fois, mais de manière métaphorique (flirter avec le sujet d'examen). Soit parce qu'ils sont d'un autre âge, soit parce qu'ils sont réservés à un usage privé, les termes d'amant et d'amante sont absents du corpus. Quoi qu'il en soit, il est significatif de constater que la relation intime à l'autre sexe s'exprime sous forme euphémisée ou détournée puisqu'elle s'exprime par l'intermédiaire du vocabulaire amical (ami ou copain). Des mots comme "couple", qui signifieraient l'installation dans la vie et donc l'accès au statut d'adulte, sont rares : 3 occurrences. Dans le même ordre d'idée, l'expression institutionnalisée du couple, le mariage, fait aussi l'objet de peu d'occurrences : marier 11, mariage 6, mari 9, femme, utilisé en ce sens, 5 (4 pour parler des autres, 1 seulement pour parler de soi, plus tard). Époux et épouse sont absents du corpus.

Pour interpréter tous ces quasi-silences, on peut avancer deux explications situées à des niveaux différents. Comme de nombreux auteurs l'ont signalé, la situation d'étudiant installe dans une condition intermédiaire entre la vie adolescente qui était encore celle du lycée et la condition d'adulte. Les problèmes des adultes ne sont pas encore pris en charge et les discours étudiants correspondent à cette situation : les préoccupations adultes sont largement absentes, particulièrement cette ouverture sur la société et sur le monde et cette inscription institutionnelle dans la sociabilité adulte. Un deuxième niveau concerne les propos des étudiants relativement à leur vécu, leurs pratiques et leurs expériences. Tout semble indiquer que nous avons affaire à des propos qui font l'objet d'un contrôle social relativement puissant dont probablement la première dimension n'est pas absente : il y a ce dont il est légitime de parler et qui tient à ce qui appartient "normalement" à la situation du jeune, de l'étudiant, et il y a ce qui ne doit pas faire l'objet de propos publics quand on a ce statut. Cet interdit discursif ne porte pas particulièrement sur l'intimité ou la vie privée en tant que telles (l'hygiène, par exemple n'est pas un thème censuré), mais plutôt sur ce qui, dans l'intimité ou la vie privée sort de l'expérience "normale" (c'est-à-dire socialement attendue) du jeune dans cette situation intermédiaire d'où il est censé s'exprimer. Cela ne signifie pas qu'il ne peut avoir ou qu'il n'a pas l'expérience de ce qui est tu, mais seulement qu'il n'est pas socialement convenable d'en faire état dans un discours ayant un certain caractère de formalité.

On objectera peut-être que le côté nécessairement formel d'un entretien est peu propice à l'expression de ces thèmes. Certes, les conditions d'entretiens d'étudiants interrogés sur leurs études ne prêtent guère à l'évocation des grands problèmes du monde ou de l'intimité. Pourtant, si les conditions de passation et la qualité des interviewers, à Paris, peuvent accréditer l'idée selon laquelle le contexte était défavorable à une expression soit de l'intimité d'un côté, soit des grands problèmes de l'autre, cet argument est moins pertinent pour expliquer les mêmes réserves ou absences pour les entretiens faits à Nice. À Paris, en effet, les entretiens ont été réalisés par des chercheurs professionnels, membres d'une institution reconnue, d'une autre génération que les étudiants interrogés, après rendez-vous fixé dans un lieu et à un moment déterminé. Mais à Nice, les entretiens ont été menés par des étudiants, donc par des interlocuteurs qui partagent les mêmes conditions de

---

<sup>3</sup> Il est vrai, comme le note Michel Bozon, que « Dans les enquêtes par entretien sur la vie personnelle et affective, l'activité sexuelle n'est à peu près jamais mentionnée » (Les significations sociales des actes sexuels, *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 128, juin 1999, p. 6.), à plus forte raison dans un entretien portant sur les pratiques de travail étudiant. Cependant, au-delà de l'activité sexuelle, ce sont les relations amoureuses et la sexualité toute entière qui ne transparaissent pas au travers de ces entretiens. Entre autres exemples, les adjectifs « amoureux » et « amoureuse » sont absents; « amour » n'a que deux occurrences dans tout le corpus.

vie, du même âge que les interviewés, de manière plus informelle et plus conviviale, souvent sur les lieux mêmes et au moment où les étudiants étaient rencontrés : les alentours d'un restaurant universitaire. Or l'expression d'aspects intimes ne différencie pas les parisiens des niçois. En conséquence, les conditions de passation des entretiens ne paraissent pas suffisantes pour justifier cette séparation des registres concernant les études et le reste.

## 2. De quoi les étudiants parlent-ils donc ? La fréquence des termes dans le lexique

Une grande partie des discours étudiants porte sur les aspects que l'on pourrait qualifier de *domestiques*. Il s'agit de leur vie au jour le jour, du logement, de la nourriture, des loisirs, des transports, de l'hygiène, etc.

On voit immédiatement la différence de fréquence entre ces thèmes et les précédents : si on recense les différentes formes conjuguées du verbe " manger ", « on trouve 217 occurrences, les différentes formes conjuguées du verbe " habiter " 154 auxquelles il faut ajouter " loger " 11, " logement " 14, " chambre " 81, " studio " 31, " appartement " 43, " pièces " 5, etc. " Dormir " apparaît 88 fois, " sommeil ", 23. Évaluées à l'aune des fréquences du vocabulaire, les références à la seule hygiène occupent plus de place dans la vie des étudiants que les problèmes du monde tels qu'on les a évoqués plus haut : hygiène (20), douche (12), bain (10), ménage (10), sanitaires (6)...

Les problèmes et les difficultés ne sont pas occultés : les termes de stress (66), fatigue (54), maladie (28), galère (11), soucis (11), ont une présence non négligeable. Le transport occupe également une place importante, particulièrement pour les parisiens, évidemment : bus (75), train (71), métro (46), voiture (59), RER (11), moto (10), vélo (4), roller (3), scooter (1). À les écouter, les étudiants utilisent plus les moyens collectifs de transport que les moyens individuels et les moyens « écologiques » (vélo et roller) restent marginaux.

On voit que les préoccupations quotidiennes l'emportent de loin dans ces discours. Si les difficultés économiques générales (la crise) sont absentes, les références à une économie domestique sont en revanche nombreuses : payer (84), acheter (63), financer (30), dépenser (20), ressources (20), bourse (71) et boursier (24)... On peut vérifier à l'occasion que les différences de fréquences expriment les situations : souvent dépendants financièrement, les étudiants dépensent fréquemment plus qu'ils ne gagnent, aussi leur condition est-elle celle de la dette et le lexique trahit cet état : on trouve 40 occurrences de " emprunter " contre 4 à " rembourser ".

Un thème est particulièrement intéressant pour tester les hypothèses énoncées plus haut : les syndicats. En effet, les syndicats étudiants font des études un objet politique de débat et de confrontation. Ils appartiennent à la condition étudiante et, en même temps, ils représentent des institutions nationalement organisées. Ils introduisent à l'intérieur de l'enceinte universitaire un débat politique dont les étudiants débutants se méfient. Comment ceux-ci abordent-ils ces thèmes ?

Le terme de syndicat apparaît à 40 reprises, et le militantisme qui lui correspond n'est pas absent : on trouve militer et militant (26) et les syndicats étudiants cités sont l'UNEF ID (30), l'UNEF (4) et l'UNI (2).

En ce qui concerne les aspects qui relèvent plutôt de la politique générale, ils ne sont pas esquivés. Le vocabulaire politique est présent, mais sous forme générique et non partisane, le plus souvent pour renvoyer droite (34) et gauche (32) dos-à-dos, manifestant un refus de choix ou plus exactement pour suggérer que le choix n'est pas pertinent. Un certain nombre de familles politiques sont citées, mais, à part 2 occurrences de « socialiste », les citations les plus nombreuses (relativement) concernent les extrêmes : anarchiste, gauchiste, extrême droite, fasciste, mais on constate qu'elles sont en faible nombre et ne désignent que des extrêmes auxquelles ceux qui en parlent n'appartiennent pas : les citer permet au contraire de s'en démarquer. Signe des temps, les termes de « marxiste », de " marxisme " ou le nom de Marx ne figurent pas.

Le seul nom de parti cité est celui du Front National (9) : c'est parce que le monde adulte s'est introduit dans le cadre des études et que les étudiants en sont choqués : ils réagissent aux propos d'un enseignant d'une faculté niçoise qui, au dire des étudiants, fait du prosélytisme en cours. On voit avec cet exemple la séparation des registres. La politique des partis ne fait pas " normalement " partie des préoccupations et des discours étudiants débutants. Elle surgit dans les propos uniquement

quand elle fait irruption dans leur champ, celui des études, et ils réagissent fortement à cette intrusion car alors, de même que le profane ne doit pas se mélanger avec le sacré, sous peine d'apporter la confusion dans le monde, les études doivent être neutres (pures ?) et se tenir à l'écart des affrontements partisans. Études et politique appartiennent à deux registres qui doivent rester séparés. Les loisirs constituent une part importante du discours étudiant. Si l'on recense les références aux activités physiques et sportives, 25 sports différents sont cités qui correspondent à une pratique passée ou actuelle. On trouve pour le terme sport lui-même 160 occurrences ! Les trois activités les plus souvent citées sont le tennis (17), le volley-ball (14) et la boxe (13). Les autres activités physiques de loisirs, balade, camping, danse, jeux, nage, escalade, rando, stretching, etc. sont également riches en occurrences.

Les vacances (107) et les week-ends (170) découpent le temps qu'occupent différentes formes d'activités culturelles (le mot apparaît 42 fois) très nombreuses et variées, avec des fréquences non négligeables : la musique (65), la télé (43), les loisirs (30) en général, le théâtre (29), la guitare (15), la photo (8), la peinture (7), les spectacles (6), etc...

Si l'on s'intéresse maintenant à la sociabilité, on voit, en comparant à l'ensemble des chiffres qui précèdent, l'importance de l'univers familial pour les étudiants, des parents (368), de la famille (148), des proches (50). Si l'on ne considère plus seulement les termes génériques qui renvoient à la famille en général, mais que l'on recense les termes de parenté : mère (277), père (217), sœur (110), frère (80), on décèle la présence active des divers membres de la famille nucléaire dans la vie des étudiants. Ils n'hésitent d'ailleurs pas à utiliser les termes plus affectueux de "maman" (23) et "papa" (20), preuve tout de même que les entretiens ne sont pas trop formels. La proche parenté n'est pas seule présente, la famille élargie est aussi citée : les grands parents (23 pour grand père et 14 pour grand mère), les tantes (20) et les oncles (13), les cousins (14) et les cousines (9), la marraine (1). Ainsi, la vie étudiante est encore très articulée à la vie familiale et les étudiants, comme d'autres le diront dans le cadre de cette étude, sont souvent dépendants de la solidarité familiale. On remarquera au passage que les membres féminins de la famille sont plus souvent cités que leurs homologues masculins (au total, 459 contre 362, soit 56 % contre 44 %). Est-ce un signe supplémentaire du fait que les rôles sociaux continuent à attribuer plutôt aux femmes la compétence et la charge de la gestion des relations familiales ?

La sociabilité amicale est aussi très présente, mais il est difficile avec le terme d' "ami(e)" de débrouiller ce qui exprime la camaraderie de ce qui dénote une relation amoureuse. Si, en première approximation, on estime que le pluriel renvoie plutôt à des relations amicales et le singulier à une relation privilégiée, pour les deux sexes, il est plus souvent question des relations amicales que des relations amoureuses car on trouve au singulier ami 31 fois, amie 21 fois<sup>4</sup>, copain 65 fois et copine 76 fois contre, au pluriel, amis qui est le terme générique le plus utilisé (276 fois) et amies (21 fois), termes auxquels il faut ajouter copains (142), potes (34), camarades (12).

Au total, si l'on ne considère que le discours qui ne porte pas sur les études elles-mêmes, trois dimensions se partagent les propos étudiants. La dimension la plus importante concerne la vie au jour le jour : les étudiants sont amenés à gérer ce qui auparavant était surtout assuré par leur famille ou qui faisait l'objet de routines bien rodées et dont ils doivent souvent désormais assumer la charge : la nourriture, le transport, les soucis du logement.

La seconde dimension concerne la sociabilité : la solidarité familiale continue à s'exercer, quoique d'une autre manière, plus épisodique souvent ou à distance, mais les parents restent très présents. D'un autre côté, les relations amicales nouées auparavant au lycée ou dans le voisinage, se prolongent : la plupart des étudiants disent rester très attachés à leurs anciens amis et une nouvelle sociabilité de collègues étudiants tarde à se dessiner dans un milieu qui, au moins au début, est caractérisé par sa masse et son anonymat.

Enfin, troisième dimension, les loisirs : ils sont le pendant du travail universitaire. Certes, nombre d'activités de loisir commencées auparavant continuent à être exercées. Le temps des études accroît cependant les possibilités et les étudiants utilisent largement cette ouverture en s'initiant à de nouvelles activités, tant culturelles que sportives.

---

<sup>4</sup> Ces chiffres incluent ceux recensés plus haut qui étaient plus univoques : petit ami et petite amie

On voit donc que, pour résumer grossièrement, le monde étudiant, abordé à partir des propos, est fait de ruptures (les études et la vie quotidienne principalement), mais aussi de quelques continuités du point de vue des relations sociales, et, en ce qui concerne les loisirs, d'un prolongement des intérêts antérieurs en même temps que d'une ouverture à la nouveauté permise par les nouveaux rythmes de vie.

Ce sont cependant ces rythmes qui semblent marquer le plus l'activité étudiante. Les indications relatives au découpage du temps sont exceptionnellement développées : minute (80), heure (1266), jour (386), semaine (483), mois (266), semestre (407), année (973). Cette présence massive des repères de durée est un signe incontestable de l'inscription de la vie étudiante dans une temporalité contrainte, celle des horaires des cours, des ouvertures des bureaux administratifs, des BU, des restaurants, celle des contrôles, des inscriptions, etc. Ces contraintes temporelles propres aux institutions entrent en contradiction avec la liberté des étudiants dans la gestion de leur temps et l'autonomie d'organisation de leur travail personnel. On peut estimer que c'est cette contradiction qui induit une tension telle que l'on comprend que nombre d'entre eux aient du mal à la gérer et que les plus fragiles en ressentent du stress. Les fréquences des termes, en tout cas, nous avertissent d'un problème.

### 3. Les champs sémantiques

D'après Maingueneau, on peut différencier deux sortes de champs sémantiques (Maingueneau, 1975, p. 48). Les uns se déterminent à partir d'une seule unité polysémique (par exemple un terme du lexique en ce qui nous concerne) dont on cherche les relations sémantiques à travers les différents usages. Les autres se définissent « comme les relations sémantiques entre plusieurs termes définissant un domaine circonscriptible du lexique », ces champs pouvant être aussi appelés champs linguistiques.

Correspondant à la première forme de champ sémantique, le logiciel *Hyperbase* permet, à partir d'un mot-clef choisi ou mot-pôle, d'explorer tous les contextes (définis ici par les paragraphes dans lesquels se trouvent les mots-clefs) dans lesquels ce mot a été utilisé. Il dresse alors la liste des termes figurant dans le contexte et il compare les fréquences des mots de la liste avec celles des mêmes termes dans le dictionnaire général de façon à calculer l'ampleur de la relation spécifique de chaque mot de la liste avec le mot-clef (on admettra en première approximation que la valeur de l'écart type  $\sigma$  indique la force de cette liaison)<sup>5</sup>. On a donc des descripteurs du mot-clef qui permettent de dessiner les contours du champ de signification du mot-clef et/ou les connotations privilégiées dans son usage<sup>6</sup>.

Grâce à ces possibilités, on peut essayer de préciser la signification d'un certain nombre de termes déjà évoqués afin d'affiner les premières réflexions. C'est par cette première sorte que nous commencerons.

Ainsi, par exemple, si l'on cherche l'environnement thématique du terme « syndicat », on vérifie ce que l'on avait supposé : les étudiants parlent quasi exclusivement des syndicats étudiants (« étudiant » est significativement utilisé pour caractériser le terme syndicat :  $\sigma = 24$  !). La connotation négative apparaît en outre immédiatement. En effet, les termes les plus étroitement associés constituent l'expression « sonne faux » (15 usages sur 17 dans tout le corpus,  $\sigma = 47$ ). On trouve également les termes « énerve », « supporte », « agace » avec des  $\sigma >$  à 14, « fou »  $\sigma = 9$ . La conclusion est sans ambiguïté : les syndicats étudiants irritent et dérangent les étudiants débutants. Ils apparaissent même à certains comme déraisonnables ou excessifs (« fou »).

Les autres termes spécifient plusieurs dimensions du syndicat (essentiellement l'UNEF-ID comme on l'a déjà signalé,  $\sigma = 31$ ). La première est *politique*, avec les termes : parti(s), politique(s), gauche, droite ; la seconde concerne une dimension qu'on peut appeler *idéologique* et qui consiste à se

<sup>5</sup> Le logiciel permet en outre de faire défiler les paragraphes dans lesquels figurent les mots-pôles et le terme dont on cherche à contrôler l'usage, de façon à s'assurer qu'on ne fait pas d'erreur d'interprétation.

<sup>6</sup> En pratique, cette possibilité est limitée par la taille des contextes susceptibles d'être traités. Ainsi, les contextes de ce que le logiciel appelle les « mots pôles » ne doivent pas excéder 200 000 mots. Des termes très fréquents ne peuvent donc être traités, par exemple fac, je, étudiant,...

référer aux « idées », à une « optique ». C'est cette dimension qui fait particulièrement l'objet des rejets étudiants, la suivante entraînant plus souvent une adhésion limitée.

Une troisième dimension peut être appelée *démocratique* si l'on désigne par là la référence à des modes de désignation et de représentation avec les termes « voix », « droits », « voter », « délégués », « conseil(s) » (le terme renvoie ici non à l'activité « idéologique » consistant à exercer une influence et à orienter la pensée et l'action, mais à la présence dans les institutions : Conseil de Faculté, d'Université...

Si l'on essaie le même outil avec les relations familiales et que l'on cherche l'environnement thématique de « mère » ou « père », on s'aperçoit que le contexte de l'un est très peu différent du contexte de l'autre. Outre les mots outils associés à « mère » (soit « ma » et « elle »), on trouve immédiatement « père » et les mots outils qui vont avec : « mon », « il », « lui ». Mais on trouve également « sœurs » et « frères » comme termes très associés à père ou à mère. Ainsi, comme on le subodorait, c'est bien l'ensemble de la famille restreinte dont il est question quand on nomme l'un des parents (ce terme est lui-même très lié à père :  $\sigma = 11$  et un peu moins à mère :  $\sigma = 8$ ).

Pour les deux parents, on trouve également une dimension que l'on peut reconstituer à partir de la présence d'une série de termes qui, mis ensemble, signifient que les parents, le père ou la mère, voulaient que le fils ou la fille fasse des études. Parler de son père ou de sa mère, c'est donc d'abord signaler le rôle qu'il ou elle, ou les deux parents, ont joué dans la présence de l'étudiant aujourd'hui à l'université.

Chacun des parents est également associé à une aide matérielle, mais la nature de cette aide semble différer un peu. Pour la mère, les termes sont « argent ( $\sigma = 8$ ), « francs » (qui, évidemment est précédé d'une somme variable,  $\sigma = 7$ ), « paye » ( $\sigma = 6$ ). Le mot de « mois » ( $\sigma = 6$ ) qui figure aussi peut suggérer une allocation régulière transmise par la mère. Le mot « père » est aussi associé à « argent » (avec la même force de liaison :  $\sigma = 8$ ). Mais deux autres termes associés invitent à supposer que l'aide du père est moins directement une aide en argent liquide et prend une forme plus spécifique ou plus exceptionnelle puisqu'on trouve « studio » et « voiture » ( $\sigma = 6$  pour chacun), comme s'il y avait partage des tâches entre le père et la mère dans l'aide à apporter au jeune étudiant.

L'environnement du verbe « payer » peut nous donner des indications sur les soucis financiers principaux des nouveaux étudiants. Comme on pouvait s'y attendre, les charges de logements étant particulièrement lourdes, à Nice comme à Paris, ce sont elles qui sont le plus souvent évoquées (loyer  $\sigma = 26$ , studio, 11). Le deuxième poste est celui des transports (carte de transport  $\sigma = 18$ , carte orange,  $\sigma = 21$ , c'est-à-dire sous une forme plus souvent collective pour les parisiens, plutôt individuelle au contraire pour les niçois (essence  $\sigma = 19$ , voiture  $\sigma = 14$ ). Les frais proprement universitaires constituent le troisième poste (frais d'inscription  $\sigma = 12$ ), puis viennent les dépenses quotidiennes : la nourriture ( $\sigma = 10$ ), les courses ( $\sigma = 7$ ) et les sorties ( $\sigma = 10$ ).

Outre les postes représentant les grandes dépenses, deux thèmes sont associés à l'acte de payer. Le premier concerne ceux qui payent : les parents ( $\sigma = 16$ ) ou la mère ( $\sigma = 9$ ) sont bien présents et l'on comprend qu'ils « achètent » ( $\sigma = 9$ ), « aident » ( $\sigma = 7$ ), « donnent » ( $\sigma = 6$ ). Le deuxième indique aussi une source de revenus : la « bourse » ( $\sigma = 10$ ), le fait d'être « boursière » ( $\sigma = 8$ ).

L'environnement du terme « bourse » lui-même indique la signification de son obtention : elle apporte des revenus ( $\sigma = 7$ ), des ressources ( $\sigma = 6$ ) à la place d'un emploi ( $\sigma = 11$ ) pour assurer l'autonomie ( $\sigma = 14$ ) financière ( $\sigma = 14$ ). Elle sert en priorité à résoudre les difficultés liées au logement (résidence 11, chambre 8, loyer 7). Elle sert en second lieu pour la nourriture (cuisine 11, nourriture 6) et les transports (bus, 8).

La deuxième thématique consiste en plaintes diffuses relatives à ces aspects financiers avec « augmente », « cher », « coût », « plaindre » (avec des  $\sigma$  qui vont de 14 à 9), ce qui semble correspondre à la reprise d'un discours convenu sur l'augmentation du coût de la vie.

Mais payer, c'est régler un dû, répondre à une obligation, comme payer son loyer par exemple. L'ordre mis au jour correspond de ce point de vue à un ordre d'importance dans les postes du budget.

Le verbe « acheter » a une signification différente : acheter désigne une acte peu contraint sinon délibéré, qui est à l'initiative de l'acheteur. En explorant l'environnement de « acheter », il est donc possible d'avoir une autre perspective sur les rapports entre les jeunes étudiants et l'argent et donner une idée des choix effectués parmi les dépenses superflues, ou au moins non vraiment obligatoires. De manière inattendue mais réconfortante, on trouve que la première des préoccupations d'achat concerne massivement le(s) livre(s) ( $\sigma = 18$ ). D'autres présences renforcent cette impression de priorité : bouquin(s) ( $\sigma = 16$ ), dictionnaire ( $\sigma = 10$ ), librairie ( $\sigma = 9$ ), « lisait » ( $\sigma = 9$ ), « lu » et « lire » ( $\sigma = 6$ ). Il est cependant probable que les livres universitaires ne sont pas seuls en cause et qu'il y a vraiment du non contraint car on trouve la présence, dans les termes associés, de l'auteur Stephen King, dont on sait qu'il figure parmi les auteurs préférés des étudiants (Carvajal, 1995). Les livres achetés sont donc des instruments de travail et des éléments de loisirs. Le terme de « loisirs » est d'ailleurs expressément associé à acheter ( $\sigma = 6$ ) de même que « disques » ( $\sigma = 14$ ).

Le deuxième registre concerné par les achats est alimentaire : pâtes ( $\sigma = 9$ ), sandwichs ( $\sigma = 8$ ), courses ( $\sigma = 7$ ). De manière presque marginale, restent les préoccupations vestimentaires avec le terme « affaires » ( $\sigma = 7$ ) et les dépenses proprement universitaires avec la présence du terme photocopié ( $\sigma = 6$ ).

Pour conclure sur ce problème des relations entre les études et l'argent, on peut faire l'analyse simultanée des deux termes « études » et « argent » puisque le logiciel permet de repérer les termes les plus significativement fréquents dans les paragraphes où l'on trouve l'un et l'autre mot.

Les deux traits les plus saillants déjà mis en évidence par les précédentes exploitations ressortent avec encore plus de force : d'abord l'importance des parents puisqu'on trouve « mes parents » ( $\sigma = 13$ ) « ils aident » ( $\sigma = 7$ ); ensuite la difficulté majeure posée par les problèmes de logement puisque « studio » est le terme le plus associé à la co-occurrence études-argent ( $\sigma = 9$ ).

Si on s'intéresse aux problèmes rencontrés par les étudiants et que l'on cherche à connaître l'usage qu'ils font du terme « difficultés », on peut classer en trois rubriques la nature de ces difficultés. Les difficultés sont d'abord « financières » ( $\sigma = 15$ ). Le verbe le plus souvent associé à « difficultés » est « obtenir ». Ce qu'il est difficile d'obtenir, c'est 1- une bourse et 2- un studio. Les autres mentions ne dépassent pas le seuil fixé de  $\sigma = 6$ . On voit par là une fois de plus que ce qui arrive en tête des soucis est plus d'ordre financier et concerne particulièrement la vie quotidienne plutôt que des soucis relatifs au travail universitaire.

En revanche, il est à remarquer que quand il s'agit de difficultés liées à ce travail, tout se passe comme si les étudiants les plus fragiles, ceux qui angoissent, somatisaient les problèmes (qu'on n'appelle plus alors « difficultés »). On peut valider cette idée en s'interrogeant sur le « stress », ou l'anxiété (le terme est associé avec un fort  $\sigma$  à stress (25). L'origine du stress est clairement à rechercher dans le travail universitaire, mais la cause est indirectement indiquée sous la forme de « période » ( $\sigma = 13$ ) (d') « examens » ( $\sigma = 9$ ) et l'on remédie au stress grâce aux « médicaments » ( $\sigma = 14$ ). Les termes qu'on trouve ensuite sur la liste n'arrivent pas au seuil de  $\sigma = 6$ , mais ils permettent de préciser que ce n'est pas l'examen lui-même qui est stressant, mais bien la période d'examens en ce qu'elle nécessite de « réviser » ( $\sigma = 5,97$ ), de « revoir » ( $\sigma = 5,55$ ) ce qui a été « appris » ( $\sigma = 5,28$ ), les « révisions » ( $\sigma = 4,91$ ).

On le constatera aussi à une autre occasion, le fait de re-faire est quelque chose qui transparait avec force dans le discours étudiant, ici pour en indiquer le caractère traumatique, ailleurs pour suggérer, de manière très inattendue, que re-commencer est une caractéristique ressentie comme fondamentale du travail étudiant (cf. *supra*).

Être « fatigué(e) » est sans rapport avec le stress. La fatigue est associée prioritairement au bus ( $\sigma = 16$ ), en deuxième lieu à la BU (Bibliothèque Universitaire,  $\sigma = 10$ ) et aux longues heures d'affilées passées en son sein ou au travail. Par ailleurs, la fatigue est renvoyée au coucher ( $\sigma = 14$ ), à la veille et au sommeil ( $\sigma = 11$ ) avec les termes « minuit », « soir », « dort ». La fatigue s'oppose à « détente » ( $\sigma = 10$ ), se « détendre » en arrivant le soir, en fin de journée.

Voulant explorer la manière dont la sociabilité était évoquée, on s'est attaché au termes « seul », espérant qu'il pourrait donner des indications sur la manière dont était vécue la nouvelle condition



étudiante, souvent solitaire. En fait, c'est " se débrouiller " et " bosser " qu'on fait tout seul ( $\sigma = 7$ ) ou en " groupe " ( $\sigma = 10$ ). On habite également " seul ", en " studio " ( $\sigma = 9$ ).

La sociabilité amicale, on l'a déjà dit, peut être explorée surtout avec les termes de " copains " et " copines " au pluriel. Si l'on cherche séparément l'environnement thématique de chacun, on s'aperçoit que les deux termes restent liés car, dans les deux cas, l'un arrive en tête de la liste de l'autre. Tous les deux sont associés à " ensemble " et " avec ", ce qui vérifie bien que ces mots expriment la sociabilité amicale. " Copains " renvoie à " anciens " et copines à " bonnes amies "; il faut assurément comprendre par là que ces termes désignent, pour les deux sexes, des gens que l'on connaissait avant de devenir étudiant(e).

Quelques différences apparaissent cependant. Le terme masculin manifeste une sociabilité de " groupe " ( $\sigma = 6$ ), pour des " soirées " ( $\sigma = 11$ ), sans doute souvent au " cinéma " ( $\sigma = 6$ ). L'environnement du terme au féminin suggère plutôt des relations individuelles, en dehors de la semaine (dimanche,  $\sigma = 13$ ), souvent au " foyer " ( $\sigma = 7$ ) pour " discuter " ( $\sigma = 8$ ), ce qui est finalement conforme à la représentation que l'on a des deux sexes.

#### 4. Le travail intellectuel. Les champs lexicaux

On va s'attacher à circonscrire maintenant, non les manières de travailler des étudiants, mais plutôt leurs attitudes vis-à-vis du travail intellectuel telles qu'elles peuvent transparaître à travers la construction d'un champ lexical, c'est-à-dire d'un champ correspondant à la deuxième forme de champs sémantiques définie par Maingueneau (*cf. supra*).

La recherche de ce que les étudiants mettent sous les termes qu'ils emploient peut nous donner une idée des attentes intellectuelles face aux études, aux enseignants, à l'université et la manière dont ils conçoivent eux-mêmes leur travail. Pour explorer cela, on peut s'intéresser aux verbes qui sont utilisés pour caractériser les activités intellectuelles.

Un fait surprend. On a déjà remarqué plus haut qu'il semble qu'une partie importante des travaux étudiants passe, aux yeux de ceux qui les effectuent, pour quelque chose qui est de l'ordre du « faire à nouveau ». Indiquer l'itération d'une activité se marque en français par les préfixes *re*, *ré* ou *r-* devant les verbes même si les verbes ainsi transformés ne se réduisent pas à la seule itération (Dubois, 1969, pp. 180 – 182).

Si l'on sélectionne ceux qui commencent ainsi, qui contiennent effectivement cette idée d'itération et qui ont un rapport avec le travail universitaire, on constate l'ampleur de leur usage : retrouver (166), réviser (144), relire (137), reprendre (110), revoir (91), recopier (74), répéter (41), recommencer (24), réécrire (11). À ces verbes retrouvés fréquemment, il faut en ajouter 23 autres qui apparaissent entre une et six fois. Un indicateur supplémentaire nous incite à conclure dans le même sens : certains étudiants n'hésitent pas à créer des néologismes ou à utiliser des formes rares avec ces préfixes pour manifester ce caractère " recommencé " : rebosser, recentrer, réintéresser, refixer.

Si l'on considère enfin que les formes nominales correspondantes sont peu utilisées pour exprimer cette idée de répétition, à l'exception de révision (59) et de relecture (5), il faut bien admettre que c'est l'acte même de travailler qui leur apparaît souvent comme une activité recommencée et, comme on l'avait indiqué plus haut, l'obligation de " reprendre " pèse à certains au point de désigner cette contrainte comme l'origine du stress dans les périodes où se concentrent les obligations de travailler. Bien que la forme institutionnellement normale des études de premier cycle universitaire soit le contrôle continu, on a l'impression que la perception qu'en ont les étudiants est beaucoup plus celle d'un travail " massé " à certaines périodes, plutôt que d'un travail " distribué " tout au long de l'année. On peut aussi chercher à savoir pour quels usages ils emploient quelques verbes comme réfléchir, savoir, critiquer, discuter, qui paraissent désigner des activités inhérentes au travail universitaire de base.

L'usage des différentes formes du verbe réfléchir n'est pas prioritairement relatif aux études et à une modalité de leur accomplissement ; il sert d'abord à s'interroger sur sa vie : on réfléchit à son orientation ( $\sigma = 14$ ), sur ses choix d'études ( $\sigma = 6$ ) et l'on réfléchit au fait de savoir si l'on doit

continuer ( $\sigma = 10$ ) ces études. On trouve aussi un autre usage du verbe avec, comme environnement prépondérant, l'idée de ne marquer du texte sur la copie le jour de l'examen qu'après avoir réfléchi. Le terme de " marquer " est fortement présent sous deux formes (marquer  $\sigma = 13$  et marqué, 8). Cette proximité, apparemment anodine, contient cependant un enseignement intéressant : le statut de ce qui est écrit (marqué sur la feuille) est éminent puisque l'activité de réfléchir doit précéder. Cette éminence se révèle aussi sous un autre angle : la copie d'examen a une telle importance qu'il faut avoir à son endroit une activité spéciale (réfléchir) qui, du coup, est signifiée comme inhabituelle. Quoi qu'il en soit, " réfléchir " n'apparaît pas aux yeux des étudiants comme une activité incluse dans le travail routinier : c'est une activité exceptionnelle que l'on n'exerce qu'aux grands moments.

" Critiquer " ou " critique " sont des termes peu usités (7 occurrences pour le verbe, 9 pour le nom). Toutes les occurrences apparaissent dans la bouche de quelques étudiants seulement, exclusivement à propos du syndicat étudiant, précisément pour marquer une attitude critique vis-à-vis de lui et ces termes sont associés à " honte " et " énerve ".

" Savoir " est un verbe d'usage très fréquent. Dans le corpus, on trouve « je » ou « tu sais » à 1324 reprises et « je » ou « tu savais » à 145 reprises contre 162 autres formes avec comme sujet « il », « ils » « on », « vous ». « Su » se trouve 21 fois. « Savoir » lui-même se rencontre à 162 reprises, mais souvent dans des expressions toutes faites comme " il faut savoir " ou " à savoir " comme équivalent de " c'est-à-dire ". Sinon, les différentes autres utilisations du verbe sont associées à " réponses " et à " par cœur ", ce qui renvoie à une image assez dogmatique du savoir (en question - réponse, comme au catéchisme d'antan). À tout le moins, la conception immédiate du savoir telle qu'elle se dégage des propos étudiants semble encore lycéenne et ne correspond guère à celle de leurs enseignants.

Quant à " discuter " , le terme dénote une activité de conversation avec, comme contenu associé, se rencontrer, se retrouver, aller au café du coin, usages qui renvoient plus à une forme de sociabilité de jeunes qu'à une forme du travail intellectuel. Ça n'est qu'ensuite, en dessous du seuil primitivement choisi de  $\sigma = 6$ , qu'on trouve évoquée une deuxième dimension : discuter des cours, discuter pendant le cours avec les copines, discuter avec le prof du cours... Le rapport au cours est ici clairement indiqué, mais on constate que, au moins sous une de ces formes (discuter avec les copines), l'évocation de la première dimension est également présente.

Si l'on ajoute à tous ces éléments exprimant la vie intellectuelle des étudiants dans leur rapport au travail universitaire le fait qu'on trouve peu d'occurrences des différentes formes conjuguées des autres verbes utilisés pour exprimer des modalités précises de ce travail (analyser 11, assimiler 18, évaluer 15, imaginer 33, juger 14, mémoriser 9, raisonner 7, structurer 6, synthétiser 7...), on conviendra que l'image globale qui se dégage de ces exploitations est plutôt terne. Elle ne suggère pas l'existence d'une cogitation intense, n'exprime pas un appétit de savoir, non plus qu'une remise en cause des méthodes, des contenus, des objectifs des études.

Complétons cette recherche sur les aspects réflexifs et critiques par l'examen de l'attitude " épistémique " des étudiants à travers les verbes qui expriment l'idée d'attention à la nouveauté, à l'inattendu, l'intérêt pour la découverte, l'expérimentation... comme étonner, découvrir et essayer.

Le verbe étonner n'est utilisé que sous sa forme passive : être étonné. Deux choses ont étonné nos étudiants. D'abord et massivement, le participe passé est utilisé pour marquer la surprise provoquée par la note obtenue, en particulier à l'examen. Le plus souvent d'ailleurs, cette surprise est agréable car l'étudiant, ayant eu l'impression d'avoir fourni une prestation médiocre, ne s'attendait pas à la mansuétude dont il bénéficie. On a d'ailleurs l'impression que cette mansuétude le déçoit un peu : finalement, il s'était imaginé que ce qui était attendu à l'université était différent, plus difficile, plus exigeant. En second lieu, quelques étudiants ont été étonnés de la composition par sexe du public à la cité universitaire ou dans une des disciplines fréquentées. Aucune de ces connotations n'a véritablement de dimension " épistémique ".

Les différentes formes conjuguées du verbe " essayer " sont trop nombreuses (323) : le logiciel ne peut analyser que jusqu'à 200 contextes. Si l'on se restreint à la forme infinitive, c'est au travail lui-même auquel on fait référence : essayer de bosser ( $\sigma = 9$ ), de s'accrocher ( $\sigma = 8$ ), de faire ( $\sigma = 8$ ), de refaire ( $\sigma = 7$ ), de s'intéresser ( $\sigma = 7$ ). Cette accumulation manifeste à la fois la difficulté qu'il y a, pour les étudiants, à suivre, s'investir et s'intéresser véritablement et, d'un autre côté, révèle l'absence d'assurance dans la conduite du travail universitaire puisque la chose principale que l'on en dit est

que l'on essaie de faire le mieux possible, peut-être parce que l'on ne sait pas encore bien en quoi consiste ce travail.

Quant à "découvrir", ce verbe est associé à "la fac" ( $\sigma = 8$ ), ou à des disciplines ( $\sigma = 10$ ) ou des filières nouvelles ( $\sigma = 7$ ) dont certaines sont explicitement citées (psychanalyse et sociologie). Le terme d'"impression" figure dans la liste ( $\sigma = 7$ ). Quand on regarde le détail de ses liaisons avec le mot-pôle, on perçoit un certain manque d'assurance, comme si "impression" équivalait à "découvrir". À plusieurs reprises, l'étudiant commence à dire ce qu'il a découvert, s'arrête et nuance en disant : "j'en ai l'impression", n'osant pas affirmer positivement que la découverte qu'il a cru faire a une réalité.

Finalement, l'arrivée à l'université n'a pas l'air de constituer un stimulant particulièrement intense de la curiosité. Il y a, partiellement, un étonnement devant le milieu nouveau, les disciplines nouvelles, mais la découverte est globale, apparemment un peu passive et l'étonnement peut même ressembler à un désenchantement. On ne ressent pas une tension vers la découverte de la part des étudiants ni une véritable recherche des stimulations intellectuelles. Par ailleurs, ils ne nous font part qu'exceptionnellement d'initiatives enseignantes qui auraient eu cette stimulation comme objectif.

## 5. Les valeurs

Il n'est pas aisé d'extraire des propos des ensembles que l'on pourrait appeler des systèmes de valeurs. Ce à quoi l'on peut procéder, c'est, dans la même optique que précédemment, s'intéresser à quelques termes, noms ou adjectifs, qui incluent des valeurs, que celles-ci renvoient plutôt à des valeurs ayant la personne comme support, comme l'ambition, le courage, l'effort, d'autres instaurant plutôt un rapport aux autres, comme l'entraide ou la responsabilité d'autres enfin évoquant l'importance du sort avec le mot « chance ». De la même manière, des adjectifs, puisqu'ils qualifient un nom, peuvent nous dire ce qui est désigné par autonome, capable, fier, sérieux, utile...

Mais pour commencer, puisque les valeurs se traduisent concrètement par des choix, par la désignation de préférences, par ce que l'on affirme aimer ou désirer, on va s'intéresser à ces termes. Il n'a pas été possible d'explorer l'environnement des différentes formes conjuguées du verbe "préférer" car elles sont trop nombreuses. Si l'on sélectionne la forme "préfère" parmi toutes les autres, comme on pouvait s'y attendre, elle est associée à "je" ( $\sigma = 13$ ) et "moi" ( $\sigma = 6$ ). On a donc l'expression de la préférence personnelle de l'étudiant. Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, "préférer" se réfère alors presque exclusivement au travail universitaire et ce qui arrive en premier, ce sont des lieux de travail (endroit  $\sigma = 9$ , travailler  $\sigma = 8$ ), des modalités du travail (en groupe ou non  $\sigma = 7$ , regarder dans des bouquins). Associé à « essai », il signifie que l'étudiant a essayé de travailler de la manière qui lui paraissait préférable.

Il est aussi impossible de sélectionner les environnements des formes du verbe "aimer", elles sont trop nombreuses (411). De plus ce verbe sert à signifier des choses très disparates. Pour les mêmes raisons, on ne peut traiter "envie", les occurrences étant également nombreuses (304). C'est pour la raison inverse que traiter « désirer » n'a guère d'intérêt : 7 occurrences seulement.

L'espérance a beau exprimer une vertu théologale, aucun étudiant n'associe « espérer » à une préoccupation relative au salut. Ce qui est le plus lié à ce mot-pôle est : éviter l'échec ( $\sigma = 14$ ), donc une formulation négative. Ensuite, de manière générale, on espère "réussir sa vie" ( $\sigma = 8$ ), faire les choses qui plaisent ( $\sigma = 9$ ), avoir un avenir professionnel ( $\sigma = 6$ ). Hors ces formulations vagues, seules des préoccupations matérielles font l'objet des espérances : obtenir un studio ( $\sigma = 10$ ), réussir ses examens ( $\sigma = 6$ ).

### 5.1. Les noms

Si l'on s'attache moins à des verbes abstraits mais plus à des valeurs précises, on peut explorer l'usage fait de quelques noms.

« Ambition » est peu utilisé (11 occurrences par 11 étudiants) dont 10 pour caractériser celui qui parle. Dans la moitié des cas, c'est un équivalent de « projet » et pour deux étudiants, ces projets

sont d'ordre professionnel, l'un pour dire qu'il a l'ambition d'entrer dans la fonction publique parce qu'il n'est pas attiré par l'argent, l'autre pour affirmer le souhait de s'occuper de jeunes délinquants. On voit que le terme n'a pas nécessairement une connotation égocentrique. Un dit n'avoir pas d'ambition et les autres limitent leurs ambition à l'obtention de notes honorables.

« Courage » est utilisé 15 fois. Parmi elles, trois parlent d'autres personnes qui ont ou n'ont pas eu le courage de... Dans 7 cas, l'étudiant dit qu'il n'a pas eu le courage de ... (aller en cours, aux TD, d'ouvrir un bouquin, de faire des rédactions, de faire des études par correspondance...). Les autres occurrences disent : il faut avoir le courage ou : si j'ai le courage. Au total donc, on trouve plutôt le constat d'une carence que l'affirmation d'une qualité.

Les 46 occurrences de « liberté » parlent toutes de la liberté nouvelle ressentie par l'étudiant dans sa nouvelle condition : liberté d'aller en cours ou non, de travailler ou non, liberté des rythmes, des vêtements, etc. 10 % d'entre eux cependant voient cette liberté comme un piège, comme une difficulté potentielle qu'il convient de bien gérer. Aucun usage n'a de connotation politique.

Sur les 124 occurrences de « aide », 4 seulement ont pour sens : « j'aide », les autres ayant comme signification générale : « on m'aide » ou « ça m'aide ». Cependant, quand il s'agit des copains et des amis, les contenus indiqués suggèrent que l'aide reçue est réciproque et « aide » est alors approximativement l'équivalent de « entraide ». Si donc on ajoute les 10 termes « entraide » trouvés, aux aides des amis (21), environ le quart des usages concerne une aide réciproque. Une partie non négligeable de ce que les étudiants considèrent comme de l'aide désigne des éléments pédagogiques : le prof ou sa manière de procéder, les cours, les TD et surtout, les méthodes de travail (40 sur 124 soit le tiers). Les bourses, allocations ou dispositifs institutionnels d'aide sont signalés par 5 % des étudiants. 5 items disent : « je n'ai pas d'aide » ou : « je ne me fais pas aider ». Ajoutons pour mémoire que « croire » (à une religion ou croire à quelque chose) aide 4 étudiants.

Au total cependant, même s'il faut tenir compte d'un minimum d'aide réciproque entre pairs, le flux majeur de l'aide va des autres vers les étudiants.

L'usage des termes « responsabilité(s) » manifestent également une auto-centration sur l'étudiant. Sur 13 occurrences, une seule déclare : « j'ai des responsabilités » et il s'agit d'un salarié. Un dit explicitement mener une vie sans responsabilités et un autre dit que, plus tard, il aimerait avoir un poste à responsabilités. Pour ceux qui utilisent le terme appliqué à eux-mêmes, la conception implicite est qu'une plus grande autonomie rend responsable de son échec ou de sa réussite. A part le cas de l'étudiant qui travaille, le terme ne renvoie donc pas à autre chose qu'à l'étudiant face à lui-même.

Bien entendu, on peut allonger la liste des noms pouvant indiquer une référence à une valeur. Le corpus, cependant n'est pas très fourni de ce point de vue, sans doute parce qu'il n'entre guère dans les habitudes des jeunes de porter vite des jugements de valeur. L'amitié peut se vivre, sans doute mais elle s'exprime par d'autres moyens que le terme : 5 occurrences seulement. Compétence (2), justice (7), initiative (4), rigueur (0 : toutes les apparitions figurent dans l'expression « à la rigueur »), entraînement (6 ; 2 occurrences concernent l'entraînement sportif), régularité (2), persévérance (2), passion (14), sont des termes peu fréquents si on considère les conditions d'énonciation. À « effort » = 33 s'oppose « plaisir » = 44. Doit-on y voir un léger avantage du principe de plaisir sur le principe de réalité ?

La chance n'est peut-être pas une valeur au sens moral du terme, mais l'ambiguïté du mot peut nous révéler des conceptions implicites. Le terme de « chance » peut s'interpréter de deux manières un peu différentes, même si des nuances intermédiaires entraînent des difficultés dans l'inclusion d'un item dans l'une des catégories. D'un côté, on peut assimiler chance à privilège, comme la chance d'avoir des parents aisés ou de disposer d'une voiture ou même d'être étudiant plutôt qu'ouvrier. D'un autre côté, chance exprime l'aléa, la bonne fortune, ce qui est fortuit et heureux ou malheureux, comme la chance d'avoir de bons horaires, de faire une rencontre agréable, de trouver un bus à l'heure souhaitée ou de tirer la bonne question à l'examen.

Le terme est utilisé 85 fois dans le corpus avec une répartition d'environ un tiers avec le sens de privilège et deux tiers pour événement fortuit. Mais cette proportion ne rend pas compte d'une grande inégalité de répartition entre les usages niçois et parisiens du terme. En effet, pour les parisiens, le sens d'aléa l'emporte avec 90 % des usages alors que les niçois n'utilisent ce sens qu'à 40 %,

comme si la vie à Paris comportait beaucoup plus d'incertitudes, d'imprévus, qu'elle échappait plus à l'organisation et à la prévision. Au contraire, les provinciaux expriment une conception de la vie sociale plus organisée en fonction de données stables, repérables comme la richesse ou le lieu d'habitation et où les événements fortuits ont une importance moindre.

## 5.2. Les adjectifs

Les étudiants s'attribuent-ils un certain nombre de qualités ? L'exploitation de quelques adjectifs devrait nous donner les renseignements recherchés.

« Capable » n'indique pas un triomphalisme de la part des étudiants. En effet, souvent « capable » désigne d'autres qu'eux-mêmes (un tiers). Quand ils parlent d'eux-mêmes la quasi totalité des items exprime une absence d'assurance. Ils sont de la forme : « je ne suis pas capable de » ou bien, en évoquant le futur : « si j'en suis capable ». En revanche, un tiers de ceux qui utilisent l'adjectif sérieux disent qu'ils possèdent cette qualité. Sinon, « sérieux » est affirmé ou nié d'autres personnes : des copains, des profs, des étudiants, des gens... Pour le reste, il s'agit d'expressions : « se prendre au sérieux » (pour les autres) et « c'est sérieux ». Il y a donc une certaine modestie de nos répondants qui n'affirment rien de leur capacités mais s'estiment sages quand il s'agit des tâches universitaires.

« Utile » se rapporte à des éléments empiriques, utilitaires, en relation avec les études dans la moitié des usages : des matières, des cours, une démarche, un document, un dictionnaire, etc. L'autre moitié des occurrences utilise l'expression « c'est utile », sans que l'on sache toujours précisément à quoi rapporter cette utilité. Une occurrence parle d'être utile aux autres.

Tous ceux qui emploient « autonome » signifient : « j'ai plus de liberté », ce qui est encore équivalent à « je suis plus indépendant ». Cette autonomie s'affirme relativement aux parents (un tiers). Elle exprime un sentiment général de plus grande autonomie, c'est-à-dire d'indépendance et de responsabilité dans tous les aspects de la vie (dans 40 % des cas) et pour le reste, l'autonomie concerne les manières de travailler ou le logement.

Plus de la moitié des occurrences de « fier » (23) concernent les parents. Incontestablement, nombre d'étudiants sont attentifs aux jugements que leurs parents portent sur leur nouveau statut et, à les en croire, ils sont fiers. Les autres usages disent que les étudiants sont fiers d'eux-mêmes, fiers d'être étudiants. Un seul dit n'être pas fier d'être là où il est arrivé (en AES).

On peut répéter pour les adjectifs ce qui a été dit des noms : on peut aisément allonger la liste, sans pourtant accroître notablement notre savoir car les occurrences sont peu nombreuses et vont dans le sens des interprétations précédentes : cultivé 3, intelligent 15, sociable 8, respecté 2, tolérant 7,...

Explorons les valeurs qui ont un certain contenu hédoniste comme « agréable » ou « heureux ».

Les 44 utilisations de l'adjectif « agréable » par 22 étudiants se rapportent toutes à la vie étudiante, le plus souvent pour déclarer une satisfaction, les rares appréciations négatives touchant le logement et les transports ou la surcharge des amphis. La vie à la fac en général est agréable, de même que les études, les cours, les TD. Bref, c'est toute la vie étudiante qui paraît agréable à ceux qui emploient le terme.

« Heureux » s'attache plus à un jugement sur la vie en général et est moins en rapport avec l'activité à l'université. Autant de formes apparaissent au masculin qu'au féminin (15 pour chacun, employés par 22 étudiants). La moitié des occurrences surviennent en réponse à la question sur ce que signifie réussir sa vie ; du coup, dans ces contextes, heureux est renvoyé à l'avenir et fonctionne comme un objectif pour la vie future : être en accord avec soi-même, être heureux en famille, dans son activité professionnelle. Les deux tiers des items restants décrivent une sensation ou un sentiment actuel et « heureux » a alors le sens d'agréable, en plus fort, ou de désagréable (ne pas être heureux ici, en ville). Le reste est employé pour décrire un état passé (j'aurai aimé faire autre chose, et donc je ne suis pas heureux).

## 6. L'identité étudiante

Tout ce qui précède, d'une certaine manière, parle de l'identité étudiante. Dire ce qu'on préfère, c'est dire ce qu'on est ; dire « essayer », c'est parler d'un manque... Néanmoins cette approche de l'identité est bien indirecte. Abordons le problème de manière moins détournée. Que disent les étudiants quand on leur pose la question : « Pour vous, c'est quoi être étudiant ? ». Comme l'identité sociale n'est pas encore constituée (ou pas complètement), la projection dans l'avenir sert aussi, dans ces conditions, à se définir soi-même. On s'attachera donc aussi à explorer cette dimension.

32 d'entre eux utilisent l'expression « être étudiant », 25 niçois et 7 parisiens. Le terme le plus largement associé à l'expression est alors celui de « vie » ( $\sigma = 12$ ). Il recouvre un certain nombre d'acceptions, à vrai dire assez différentes. Une d'entre elles consiste à dire que la vie d'étudiant est une belle vie, que cette condition permet de profiter ( $\sigma = 8$ ) de la vie, que c'est une autre vie (comprendre : différente de la vie d'avant, du lycée), qu'on entre dans un nouveau cadre de vie. D'autres utilisent le terme pour dire qu'être étudiant, c'est entrer déjà dans la vie active ou se préparer à y entrer, d'autres encore que la situation constitue une phase d'apprentissage ( $\sigma = 8$ ) dans laquelle on n'est pas encore vraiment adulte ( $\sigma = 8$ ). Être étudiant, c'est également avoir un statut ( $\sigma = 10$ ), être déjà autonome ( $\sigma = 6$ ).

Comment les étudiants se projettent-ils dans l'avenir ?

En réponse à la question qui contenait l'expression, les étudiants ont été plus nombreux à personnaliser la réponse en utilisant la forme « réussir ma vie » plutôt que la forme « réussir la vie » qui implique moins fortement le locuteur (22 pour la première, 7 pour la seconde). Pour eux, « réussir sa vie », comporte deux dimensions, une dimension professionnelle avec les termes « professionnel(le) » ( $\sigma = 12$ ), métier ( $\sigma = 7$ ), avenir professionnel ( $\sigma = 6$ ), carrière ( $\sigma = 7$ ) et une dimension privée. Cette dernière se conjugue sur plusieurs modes : ce qui correspond le mieux à « réussir sa vie », c'est « fonder » ( $\sigma = 17$ ) une famille, voyager ( $\sigma = 16$ ) plus tard, et, dans le court terme, réussir ses études ( $\sigma = 7$ ). C'est aussi, de manière indifférenciée, être « heureuse » (le genre féminin indique l'origine féminine de cette équivalence globale à « réussir sa vie »).

Signalons enfin que le terme « parents » ( $\sigma = 8$ ) figure sur la liste : réussir associe les parents sous une forme indirecte : réussir, c'est pouvoir être fier ( $\sigma = 9$ ) de soi et faire en sorte que ses parents puissent être fiers de soi.

On peut, ici aussi, s'interroger sur une absence révélatrice : il n'y a rien dans le contenu de « réussir sa vie » de même que dans « réussir ses études » qui exprime l'idée que la vie ou les études puissent avoir une utilité collective, qu'elles puissent servir ou aider la collectivité ou des groupes particuliers, que l'utilisation des savoirs et des compétences acquises puisse trouver son accomplissement ailleurs que dans la stricte réussite individuelle. Cette idée, certes, n'est pas totalement absente à d'autres endroits du corpus et l'on a rendu compte de deux exemples ; elle est néanmoins très exceptionnelle.

Au total, être étudiant peut se vivre de plusieurs manières. Certains en retiennent l'aspect nouveau d'une condition plus indépendante qu'auparavant, situation qu'il convient d'apprécier et dont même il convient de jouir. D'autres, à une autre extrémité, ont l'impression d'être déjà jetés dans la vie, avec le regard déjà tourné vers le métier, l'emploi, l'état adulte. Pour tous, cependant être étudiant installe dans une situation intermédiaire, assez protégée, dans laquelle on bénéficie d'un nouveau cadre pour procéder aux apprentissages requis, que l'on en profite ou non.

## 7. L'organisation des discours. L'Analyse factorielle des correspondances (AFC)

Quelles relations les discours entretiennent-ils avec les caractéristiques objectives de ceux qui parlent ? Des conditions de production différentes des discours entraînent-elles des différences correspondantes dans les discours ?

Cette hypothèse, qui a fondé les premières analyses automatiques du discours (Pécheux M. 1969, 1975) peut-elle toujours être soutenue ? On peut, modestement, grâce à *Hyperbase*, mettre en œuvre quelques essais puisqu'on dispose d'un corpus avec deux populations différenciées sous l'angle de leurs modes de vie (Paris- province) alors qu'ils partagent beaucoup d'autres caractéristiques, particulièrement le statut, l'âge et la discipline d'étude.

Puisque la différence majeure porte sur la ville, on peut penser que si des différences sont observables, elles vont être en rapport avec l'usage de la ville.

### 7.1. L'espace

À Paris, les distances à parcourir, l'organisation des transports en commun, les temps de transport, les prix des logements, le faible nombre de logements disponibles en cité universitaire, tout incite nombre d'étudiants à prolonger leur cohabitation avec leurs parents et à continuer à occuper une pièce de l'habitation familiale ou à louer une pièce si possible à proximité du lieu d'étude. Les niçois se trouvent confrontés à des conditions différentes et à un marché du logement différent. Si les parents des étudiants ayant répondu au questionnaire habitent la ville elle-même dans les mêmes proportions que les parisiens (26% ), ils résident plus souvent dans une commune limitrophe (42 % contre 28 %) et moins souvent dans une commune éloignée (18 % contre 30 %). Par ailleurs, les distances sont plus courtes et la circulation n'a pas la même densité. D'où des difficultés de transports diverses : aller de son logement à la fac ne pose pas les mêmes problèmes aux uns et aux autres.

On a vu précédemment l'importance que ce poste du logement avait dans les budgets étudiants et les soucis budgétaires qu'ils avaient à le financer. On peut donc espérer que les termes employés pour en parler traduiront ces différences.

Si on sélectionne les mots dont ils se servent pour désigner ce logement, on peut voir leur répartition dans l'espace factoriel. Pour les termes choisis, le logiciel compare les profils lexicaux des différents locuteurs, dispose chacun des locuteurs dans cet espace et chacun des termes en relation avec leur proximité ou éloignement respectif. En outre, on peut lui demander de situer dans le même espace des valeurs d'une variable ou un croisement de plusieurs variables.

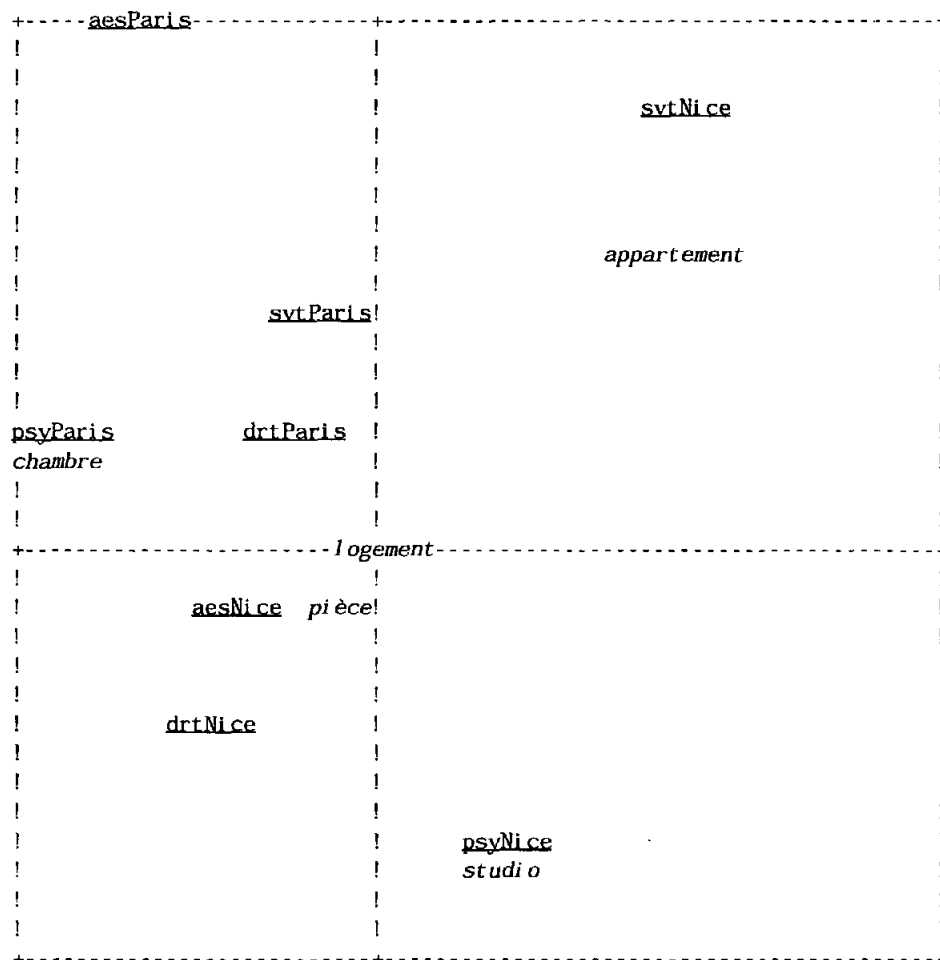
En ce qui nous concerne, il peut être particulièrement intéressant d'essayer de départager deux types de variables : les variables plus étroitement liées à l'université comme les différentes disciplines et les variables liées au contexte comme les lieux de résidence et les modes de vie qui leur correspondent. On peut donc croiser la discipline et la ville de résidence. On aura alors AES Paris (c'est-à-dire le regroupement de tous les étudiants d'AES à Paris - indiqué aesParis sur la carte factorielle), AES Nice (aesNice sur la carte), et tous les autres croisements entre les disciplines (AES, psychologie, droit, sciences de la vie et de la terre) et les villes (Nice et Paris), soit huit groupes d'entretiens projetés dans l'espace de la carte en même temps que les mots choisis et les individus.

Légende de la carte n° 1 page suivante : aesParis = AES Paris, drt = droit, psy = psychologie, svt = sciences de la vie et de la terre.

Nota : L'axe 1 explique 49,1 % de la variance totale des données et l'axe 2 : 27% , soit 76,1 % pour la carte.

Remarque : Nous n'avons pas fait figurer la position de chacun des individus, ni sur cette carte, ni sur les suivantes. Leur nombre (81) rendait la carte difficilement lisible. Toujours pour faciliter la lecture, on a souligné les disciplines par ville et indiqué en italique les *mots* faisant l'objet de l'analyse.

## Carte factorielle n° 1 : Le logement



On voit sur la carte 1 que l'axe 1 ordonne, de gauche à droite, les termes en relation avec la taille des objets auxquels ils renvoient : à gauche les logements à la fois plus petits et non indépendants (chambre, pièce), à droite les plus grands (studio, appartement). « Logement », qui n'inclut aucune caractéristique de taille ni de dépendance ou d'indépendance, comme terme neutre, est logiquement au centre. On constate que les parisiens, quelle que soit la discipline, ont une plus grande proximité avec les petits logements non indépendants. Ils sont concentrés dans le quadrant supérieur gauche. Cette concentration est le signe d'une moindre diversité que chez les niçois qui occupent les trois autres quadrants. Néanmoins, des individus, niçois ou parisiens, peuvent se retrouver (et se trouvent effectivement) dispersés, sans doute en fonction de leur propre mode d'habitat.

### 7.2. Le temps

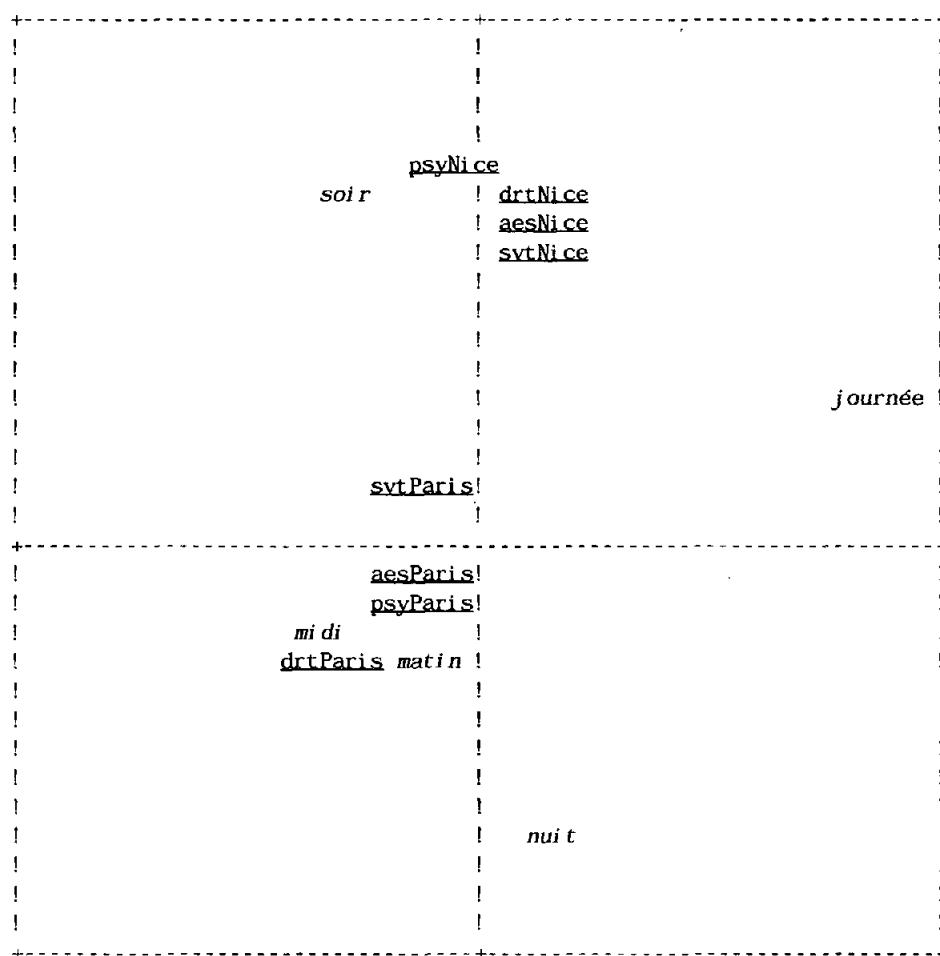
Il résulte des considérations sur l'usage de la ville qui précèdent une différence probable dans les rythmes de vie, dans la gestion des différents temps de déplacements, de travail, de détente, de relations amicales ; au total, on peut attendre une appréhension différente de la temporalité qui devrait se traduire par une organisation différente de la journée. Soumettons cette hypothèse à l'analyse en utilisant les mots qui découpent les moments de la journée : matin, midi, soir, nuit, journée (voir carte factorielle n° 2).

L'opposition Nice- Paris est encore bien visible, mais le premier axe oppose d'abord le jour (matin, midi, soir) à gauche, à la nuit à droite et déjà les entretiens parisiens plutôt à gauche de l'axe 1 aux entretiens niçois, plutôt à droite. Mais cette opposition Paris- Nice est encore amplifiée par le deuxième axe qui regroupe de manière compacte les différentes disciplines à Nice au regroupement des différentes disciplines à Paris. Il en ressort que la vie étudiante niçoise est étroitement associée à



« soir » et la vie étudiante parisienne à « nuit ». « Journée », comme terme neutre est à équidistance des deux groupes de disciplines par ville.

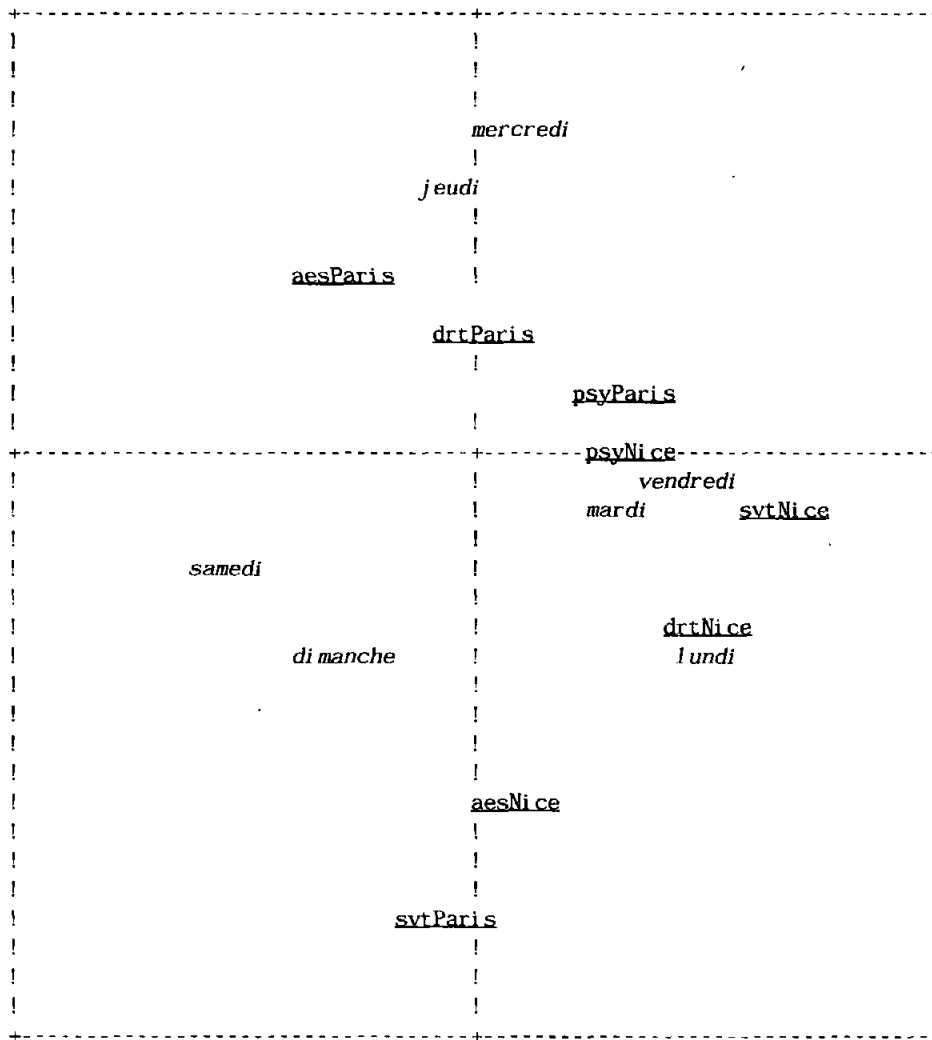
Carte factorielle n° 2 : La journée



Légende : aesParis = AES Paris, drt = droit, psy = psychologie, svt = sciences de la vie et de la terre.  
Nota : L'axe 1 explique 34,3 % de la variance totale des données et l'axe 2 : 26,9 % , soit 61,2% pour la carte.

Poursuivons l'investigation et changeons la durée de la période considérée : la semaine, avec l'analyse de la répartition des termes des jours de la semaine (voir la carte factorielle n° 3) puis, afin de cerner une temporalité plus longue encore, analysons la dispersion des termes des mois de l'année (voir la carte factorielle n° 4).

Carte factorielle n° 3 : Les jours de la semaine

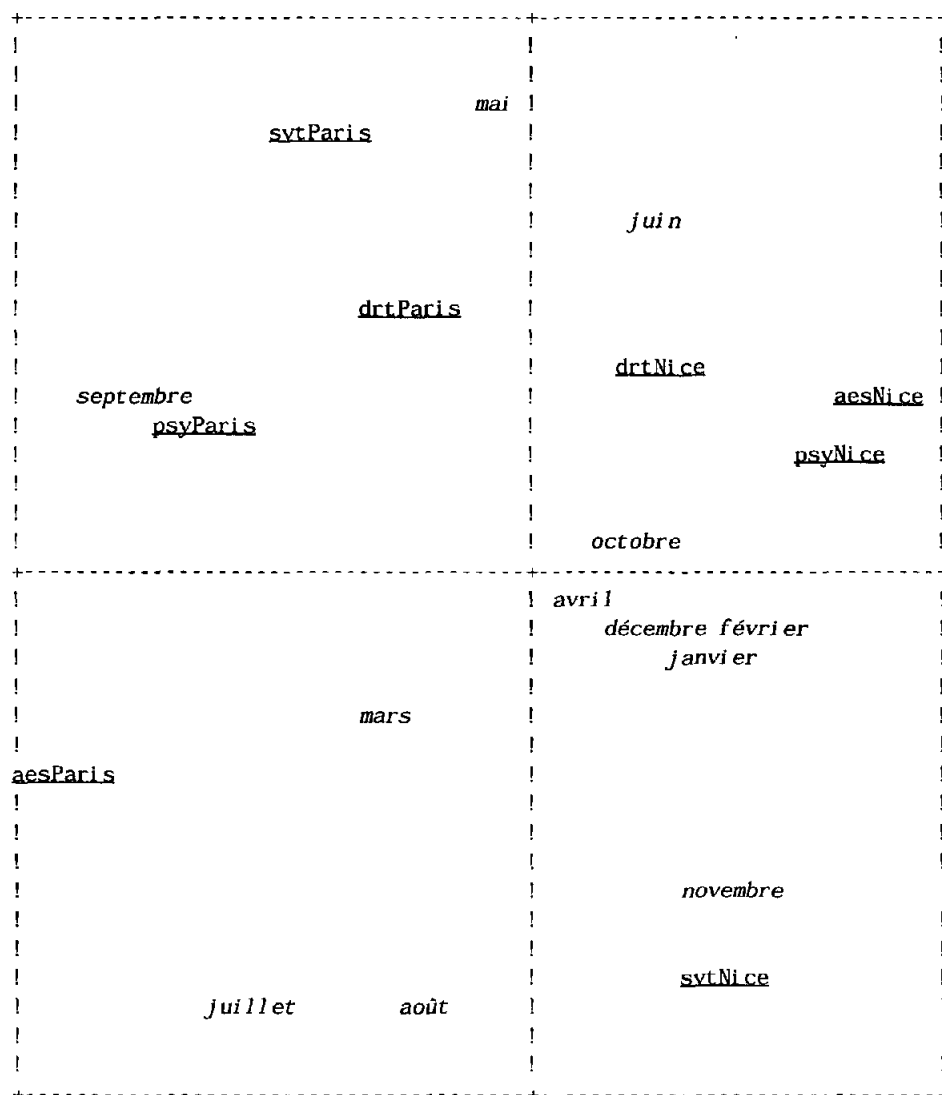


Légende : aesParis = AES Paris, drt = droit, psy = psychologie, svt = sciences de la vie et de la terre.  
Nota : L'axe 1 explique 28,9 % de la variance totale des données et l'axe 2 : 22,4% , soit 51,3 % pour la carte.

On peut constater sur la carte n° 3 que le premier axe semble d'abord opposer le week-end (samedi, dimanche) à gauche au reste de la semaine. Les discours niçois sont cantonnés dans le quadrant inférieur droit alors que les discours parisiens sont dispersés dans les trois autres quadrants. Le deuxième axe oppose surtout le milieu de semaine (mercredi, jeudi) aux autres jours.

Qu'à nouveau, les niçois se regroupent et s'opposent aux parisiens est dans le prolongement des résultats précédents. Mais quelle variable intermédiaire a produit cette répartition et a, à nouveau, regroupé les discours par ville ? Comme toujours avec les approches lexicales, le problème se pose de rendre compte de l'interprétation des résultats obtenus (Ghiglione et alii 1998).

**Carte factorielle n° 4 : Les mois de l'année**



**Légende :** aesParis = AES Paris, drt = droit, psy = psychologie, svt = sciences de la vie et de la terre.  
**Nota :** L'axe 1 explique 23,7 % de la variance totale des données et l'axe 17,5 % , soit 41,2 % pour la carte.

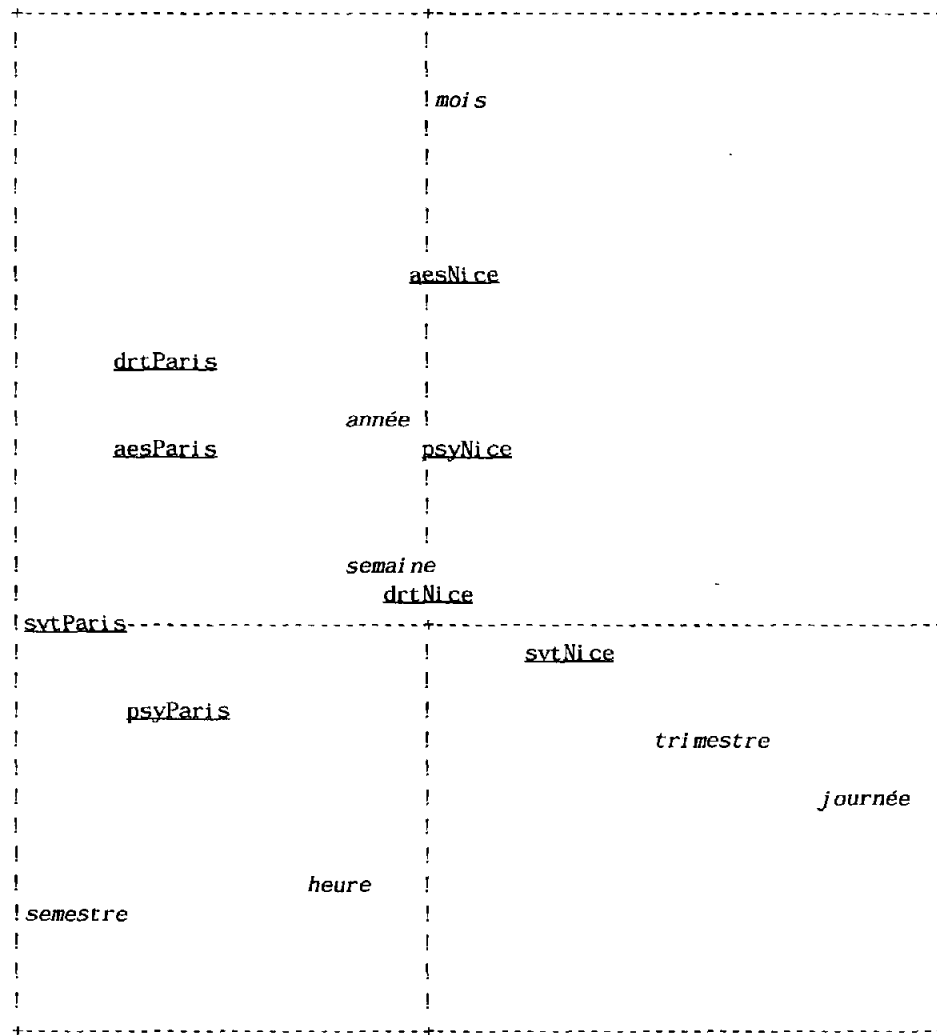
La **carte n° 4** montre une configuration déjà rencontrée : l'axe 1 dispose les entretiens parisiens à gauche et les entretiens niçois à droite. Il semble aussi opposer les mois des vacances (juillet, août, septembre) aux autres mois de l'année, mars excepté. Les niçois « s'approprient » l'hiver (d'octobre à février) si l'on peut dire. On remarquera que, si le droit et la psychologie se font face de chaque côté de l'axe 2, AES et SVT Paris sont situés tout à l'opposé de AES et SVT Nice, symétriquement par rapport à l'intersection des axes : il y a une franche opposition intra-disciplinaire. Le deuxième axe, ici aussi, est d'interprétation difficile.

Les trois analyses précédentes présentent des résultats que l'on peut rapprocher. Les discours parisiens sont tour à tour associés à « nuit », au week-end, aux mois des vacances. Contrairement à ce qu'une interprétation immédiate suggérerait, ça n'est pas parce ce qu'ils ont un discours hors travail universitaire plus développé que les niçois. Au contraire, ils ont un rapport au temps qui distend le temps des études au point que celui-ci déborde les moments de travail « normalement » dévolus à cette activité. De fait, la nuit est donnée régulièrement comme le moment obligé ou privilégié du travail universitaire ou du travail salarié. De même pour le week-end et les mois de vacances sont évoqués en rapport avec un travail rémunéré. Quand ça n'est pas le cas, les activités de vacances ou

les voyages sont mis en rapport avec les événements de la scolarité (par exemple : « comme j'avais réussi mes examens, ma mère m'a offert un voyage en août aux USA »), . Les niçois, au contraire, procèdent à un découpage du temps qui sépare nettement plus le temps de travail universitaire des autres temps et ils font moins la relation entre le travail universitaire et les autres dimensions de l'existence.

Pour parachever ces analyses, faisons la carte factorielle des termes qui mélangent les diverses échelles de temps (voir la carte n° 5), de la temporalité la plus courte à la plus longue, universitairement parlant (la liste comprend les mots suivants : heure, journée, semaine, mois, trimestre, semestre, année).

Carte factorielle n° 5 : Les différentes durées



Légende : aesParis = AES Paris, drt = droit, psy = psychologie, svt = sciences de la vie et de la terre.  
Nota : L'axe 1 explique 31,4 % de la variance totale des données et l'axe 2 22,6 % , soit 54 % pour la carte.

La carte n° 5 montre un visage désormais familier : les entretiens parisiens occupent la partie gauche de la carte, les entretiens niçois, la droite. Le deuxième axe est encore d'interprétation difficile. On peut proposer la suivante : il oppose ceux qui procèdent à un découpage temporel « ordinaire », c'est-à-dire comme le ferait un étudiant dont la temporalité serait celle d'un travailleur quelconque (avec semaine, mois, année) à ceux qui parlent le temps selon un découpage scolaire ou universitaire (avec heure, journée, trimestre, semestre).

Quoi qu'il en soit, un résultat majeur émerge : que l'on prenne une temporalité courte (la répartition dans la journée ou les différents jours de la semaine), ou que l'on s'intéresse à une temporalité

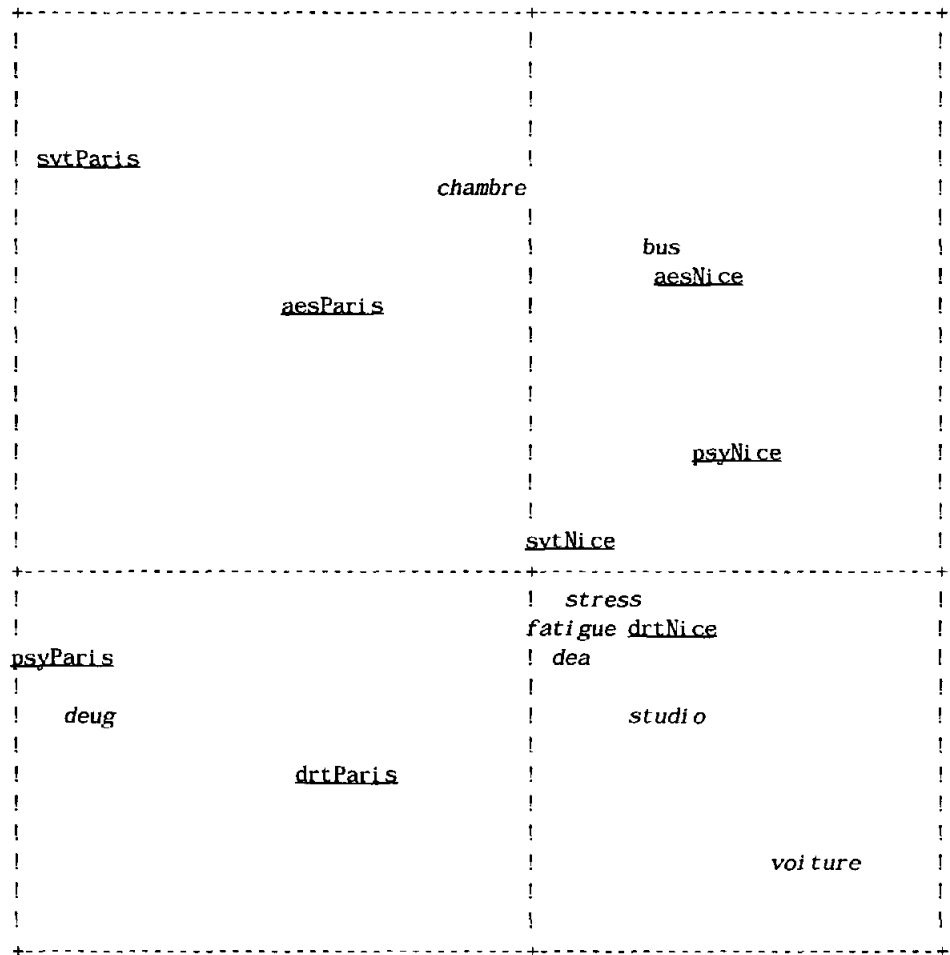
longue (les différents mois de l'année), ou bien encore que l'on associe les repères de durée tels que nous les avons comptabilisés plus haut et qui regroupent des termes renvoyant aux deux temporalités précédemment définies comme courte et longue, on trouve toujours la même répartition dans l'espace factoriel : les entretiens des parisiens sont regroupés entre eux et s'opposent ensemble aux entretiens des niçois.

À l'inverse, on peut remarquer que jamais les appartenances disciplinaires ne sont structurantes des résultats. Quelle que soit la diversité des contenus intellectuels impliqués par les disciplines, quels que soient les écarts dans le temps passé, par filière, en cours, en TD, en travail personnel, à la BU, quelles que soient les différences dans les méthodes de travail exigées des étudiants, etc., ces différences sont secondes par rapport à celles qui, toujours, clivent nos données langagières : la variable contextuelle Nice Paris, qui fonctionne ici comme un indicateur synthétique d'une différence dans les modes de vie.

Ainsi l'idée de départ selon laquelle il fallait situer d'abord le contexte des investigations sur les méthodes de travail et sur la réussite dans un ensemble qui leur donnait leur sens et leur véritable portée, était-elle justifiée. Ce résultat n'affaiblit pas cependant la portée de toutes les différences susceptibles d'apparaître entre les filières, surtout quand elles portent sur l'organisation pédagogique ; il montre cependant que ne considérer que les filières dans leur fonctionnement interne est insuffisant pour rendre compte de la complexe réalité des études et de leur immersion dans la vie sociale, d'autant plus que les facultés des deux lieux d'enquête sont toutes situées en ville. Dans ces circonstances, les étudiants ont beau bénéficier d'un statut particulier, la condition étudiante a beau être relativement privilégiée et les étudiants ont beau se croire parfois dans un monde un peu à part, l'ensemble des déterminations qui contribuent à donner ses formes majeures à la vie sociale, particulièrement la réalité urbaine, contribuent aussi à structurer leur discours et sans doute également, leur expérience et leur manière de vivre les études.

On peut, comme ultime vérification, choisir des mots caractérisant l'ensemble de cette condition étudiante, les regrouper pour en faire une sorte de liste à la Prévert de mots plus ou moins disparates renvoyant à différentes dimensions pour en faire l'analyse : bus et voiture pour les transports, studio et chambre pour le logement, fatigue et stress pour la santé, DEUG et DEA pour les niveaux de diplôme. On obtient alors la carte factorielle n° 6. Elle clive l'espace de la même manière que les exploitations précédentes et regroupe les étudiants en fonction de leur ville d'habitation.

**Carte factorielle n° 6 : Diverses dimensions de la vie étudiante**



**Légende :** aesParis = AES Paris, drt = droit, psy = psychologie, svt = sciences de la vie et de la terre.  
**Nota :** L'axe 1 explique 32,9 % de la variance totale des données et l'axe 2 : 22,5 % , soit 55,4 % pour la carte.

Que des termes aussi anodins que ceux qui désignent les moments de la journée, les jour de la semaine, les mois de l'année, les différentes échelles de durée, traités par l'AFC, aboutissent à des regroupements constants, indique à coup sûr que la manière de dire son expérience en la situant dans la dimension temporelle, n'est pas le fait du hasard. D'autant plus que cette dimension nous est apparue à plusieurs reprises comme réellement au cœur du problème étudiant. Que des dimensions mélangées conduisent aux mêmes répartitions nous renforcent dans notre conclusion affirmant que les modes de vie se traduisent dans les propos, même si les intermédiaires qui conduisent à cette traduction restent encore bien difficiles à mettre en évidence.

## Conclusion

La condition étudiante semble écartelée entre deux pôles. D'un côté, le pôle d'où ils viennent, avec leur milieu, leurs parents, les anciennes habitudes et les anciens amis ; de l'autre côté, le pôle du monde adulte, le monde économique, social, politique, celui du couple et des enfants, de l'emploi. Mais, pour les étudiants débutants qui nous parlent, il est clair qu'ils sont plus nombreux à être encore largement attachés à leur condition passée. On peut évidemment faire l'hypothèse que, plus tard, ils seront beaucoup plus nombreux à diriger leurs regards vers l'autre pôle, celui des débouchés, du travail, du monde et de la politique.

La condition étudiante constitue donc un monde transitoire, intermédiaire, relativement protégé et privilégié, et en même temps traversé de tensions. On peut voir la condition étudiante aujourd'hui comme la forme contemporaine de la prolongation de l'enfance dont on peut suivre l'allongement tout au long de l'histoire de l'Occident. À des êtres biologiquement adultes depuis bien longtemps, on refuse l'accès à la plénitude du statut adulte avant des âges avancés. C'est que cette période représente une période de socialisation à la vie adulte. On en a repéré un certain nombre d'éléments : l'obligation de subvenir à ses besoins au jour le jour, la gestion du budget, l'organisation de l'activité, tant domestique qu'intellectuelle. Ils nous parlent surtout de cela parce que ce sont des difficultés qui sont aussi importantes que les difficultés proprement intellectuelles qu'ils découvrent dans les attentes des enseignants. Les propos que nous avons analysés suggèrent même qu'un certain nombre d'entre eux ressentent de manière plus aiguës les difficultés liées à cette socialisation adulte que les difficultés propres à l'accès aux savoirs disciplinaires ou à l'acquisition d'un début de compétences professionnelles.

Dans ce monde intermédiaire, les loisirs manifestent aussi l'ambiguïté de la condition. D'un côté, de larges possibilités de passer beaucoup de temps à des loisirs rappellent la condition infantine et le temps du jeu. D'un autre côté, c'est la possibilité d'accéder à la culture cultivée, à de nouvelles formes culturelles : jazz, théâtre, littérature... et à une manière nouvelle d'appréhender le monde. Le sport lui-même, dont on a vu l'importance dans les propos, est délassement et compétition et peut être compris, avec N. Elias, comme une socialisation de la violence.

Les loisirs n'ont de sens et d'existence que par considération à leur opposé, le travail. Le travail intellectuel lui-même, tel qu'il nous est restitué par l'analyse lexicale, n'entraîne guère l'enthousiasme ni l'étonnement ou la critique. Caractérisé à leurs yeux par la routine, la répétition, l'obligation de devoir souvent fournir « par cœur » les réponses aux questions, le travail étudiant de première année, malgré la découverte de quelques disciplines nouvelles, ressemble, au quotidien, encore beaucoup au travail lycéen.

Il nous semble qu'une des caractéristiques majeures du travail étudiant réside dans un difficile rapport au temps. Les étudiants découvrent d'un côté une vie sans beaucoup de contraintes apparentes, un temps libéré du contrôle parental ou enseignant, une absence de contrôle de leur assiduité et de leur travail, avec de larges possibilités d'utiliser ce temps en temps de sport, de loisir, de rencontres, ou à ne rien faire.

D'un autre côté, ils découvrent des institutions dont les fonctionnements ne sont pas souvent coordonnés et dont ils ne comprennent pas d'emblée la complexité. Ils sont ainsi confrontés à des horaires disparates d'ouverture des différents bureaux de la scolarité, des mutuelles, du CROUS, de la BU et surtout des horaires de cours, de TD, d'examen, de permanences d'enseignants etc., mal répartis du point de vue de l'utilisateur.

Gérer sa vie d'étudiant oblige ainsi à se soumettre à une temporalité universitaire et bureaucratique qui se présente comme la négation du temps libéré. Ces injonctions, sinon contradictoires, du moins difficiles à concilier, obligent à faire souvent des choix difficiles : profiter de la liberté et faire passer les obligations du travail au second plan en n'acceptant qu'une partie des contraintes institutionnelles, ou inversement, sacrifier une partie de son autonomie toute fraîche et accepter que le temps des institutions scande sa vie d'étudiant. Bien entendu, la réalité, le plus souvent, oblige à des compromis.





## **Chapitre 2**

### **L'entrée à l'Université**

*(Régine Boyer)*

#### **1. Des évolutions et des bouleversements**

L'entrée à l'université met en jeu une série de changements que la quasi-totalité des étudiants interrogés abordent tour à tour. Ces changements touchent différents aspects de leur vie et s'ils sont inégalement développés par les uns et les autres, la plupart évoquent, au moins, chacun d'entre eux. Les thèmes abordés et les propos qu'ils suscitent doivent être néanmoins remis dans le contexte de la période de réalisation des interviews. Celles-ci n'ont pas été effectuées au moment de la rentrée universitaire, mais plusieurs mois après, à la période de transition entre le premier et le second semestre et au moment, souvent, de la prise de connaissances des premiers résultats d'examens.

Alain Coulon (1997) considère que l'entrée réussie à l'université et le succès dans les études passent par l'apprentissage d'un métier d'étudiant, c'est-à-dire une affiliation institutionnelle et intellectuelle. Il s'agit d'apprendre des codes et des routines en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'expositions, de savoirs, de comportements. Cet apprentissage est contemporain de ruptures simultanées dans les domaines affectif, psycho-pédagogique, dans les rapports au temps, à l'espace, aux règles, au savoir. Les étudiants entrent donc dans une nouvelle culture dont ils doivent devenir les indigènes. Cette acculturation n'est pas immédiate ; elle est passage, ponctuée de périodes : celle de l'étrangeté, de la marge, période douloureuse de la perte des repères, celle de la restructuration et de l'apprentissage, celle, enfin, de l'affiliation. La durée de ce passage est variable, selon les individus mais aussi selon les établissements, leur sophistication institutionnelle, la complexité de leurs règles.

Ces propositions fournissent une grille de lecture des propos tenus par nos étudiants. Permet-elle d'en interpréter les dimensions les plus fortes ? Les différents temps du passage sont-ils pertinents pour identifier des groupes ou des profils étudiants ? Nous tenterons de répondre à ces questions en nous attachant à restituer le plus fidèlement les différents aspects des discours des interviewés et, dans un premier temps, ceux concernant la diversité et l'ampleur des changements perçus en passant du lycée à l'université.

#### **1.1. Les changements du monde scolaire**

##### **1.1.1. L'environnement**

Interrogés à l'université, en tant qu'étudiants, les filles et garçons interviewés ne manquent pas de mettre l'accent sur les nouveaux lieux qu'ils sont appelés à fréquenter. Il faut apprendre à s'y rendre et à se repérer dans ce nouvel espace, perçu souvent comme gigantesque et plus ou moins labyrinthique. Il faut repérer les différents bâtiments disséminés dans un parc ou apprendre les numéros des tours et la logique de leur répartition dans l'espace ou encore comprendre que les lettres de l'alphabet qui identifient les amphithéâtres ont été donnés dans le sens des aiguilles d'une montre. Il faut apprendre quels ascenseurs desservent tel ou tel étage, savoir que seul le jaune mène au secrétariat. Le premier repérage de l'espace s'organise autour des lieux où se déroulent les enseignements et ceux réservés aux formalités administratives. Qu'ils appuient leur description de jugements de valeurs sur la qualité esthétique ou le confort de ces nouveaux lieux, que ceux-ci aient une polarité plutôt positive ou à l'inverse négative importe peu à ce stade de l'analyse. C'est la confrontation avec le nouveau lieu et la nécessité de l'apprendre qui font rupture. La référence à " son " lycée est d'ailleurs régulière dans les entretiens ; il sert d'étalon pour mesurer l'ampleur du changement : il était " *vieux et sale* " ou comptait " *1800 élèves* " se rapprochant par ces aspects du lieu où l'on se trouve maintenant ou alors, il était " *petit, familial, tout le monde se connaissait* " et la distance est d'autant plus grande à l'entrée à l'université.

La confrontation avec un nouvel espace ne constitue, en effet, qu'une des dimensions du changement d'environnement scolaire. Une autre réside dans l'occupation de cet espace par une immense quantité de personnes inconnues.

" *Au lycée tout le monde se connaissait* ". Cette affirmation résume le sentiment général. " *Tout le monde* ", c'était les élèves et surtout ceux de sa classe à laquelle on fait référence le plus souvent, c'était aussi les professeurs qu'on voyait plusieurs fois par semaine et quelquefois plusieurs années consécutives, comme l'administration. Tous ces interlocuteurs étaient connus et identifiés et on se savait aussi identifiés par eux.

" *Là il y a beaucoup de monde, personne nous connaît et on connaît personne* " dit un étudiant. Le nombre et la diversité des visages nouveaux, tellement plus variés que ceux de l'univers familier qu'on vient de quitter, frappent les nouveaux arrivants comme si c'était leur première expérience de rupture de cet ordre. Pourtant, c'est dans des termes souvent identiques que les lycéens décrivent leur arrivée au lycée à la sortie du collège. Comme l'entrée dans l'enseignement supérieur, l'entrée dans le second cycle du secondaire impose un changement d'établissement. Les lycées qu'ils vont fréquenter leur sont le plus souvent connus et quelques-uns y ont déjà pénétré à l'occasion de journées " *Portes ouvertes* ". Néanmoins, ils soulignent que d'une part " *c'est beaucoup plus grand* ", que d'autre part, " *il y a 1000 personnes, on est perdu dans tout ce monde, on a peur de pas y arriver, de ne pas retrouver où on a cours* " (Boyer et al, 1991). Mais lorsque les étudiants débutants évoquent leur entrée à l'université, le rapprochement ne se fait pas. Au contraire, c'est l'aspect inédit de l'expérience qui est mis en avant de même que la distance avec le vécu lycéen.

### 1.1.2. *L'organisation et les méthodes de l'enseignement*

En deçà des variations dues aux spécificités des filières, les étudiants remarquent tout à la fois qu'ils doivent organiser eux-mêmes, au moins en partie, leur emploi du temps et que le volume horaire hebdomadaire est généralement plus faible qu'au lycée alors que les tranches d'enseignement sont plus dispersées. Ces données perturbent les repères temporels et rythmes de nombre d'entre eux qui soulignent ce décalage avec la régularité journalière et hebdomadaire des années lycée : " *c'était 8 heures, 17 heures à peu près tous les jours* " dit l'un d'eux. On n'est donc plus occupé régulièrement chaque jour et cette vacance, qui plus est irrégulière, pose question. L'horizon du semestre trouble également dans la mesure où c'est une unité de temps inconnue. Avant c'était le trimestre, ou l'année pour passer dans la classe supérieure, là au bout du semestre, qui n'est en fait qu'un trimestre, remarquent certains, " *on a l'impression qu'on va recommencer à zéro* ". Est-ce une forme de lecture du semestre d'orientation qu'ils expriment ainsi ?

Par ailleurs, les cours de 55 minutes se succédaient au lycée. A l'université, on découvre des séquences variables, de 1 heure, 1 heure et demie, 2 heures. La longueur de ces derniers cours est souvent relevée, non seulement en tant que telle, mais dans la mesure où elle est associée à une densité de nouvelles informations difficilement maîtrisable.

" *Quand t'arrives à la fac*, dit Fanny, étudiante en Psychologie à Nice, *t'apprends tout de suite une nouvelle théorie, t'as pas eu les bases, mais les profs, ils s'adressent à toi comme si tu avais déjà fait, ils se rendent pas compte qu'on parle pas le même langage* ". Le témoignage de Fanny, auquel nombre d'autres font écho dans toutes les filières, évoque d'abord la difficulté de suivre le cours par la nouveauté des contenus transmis et la prise de conscience des pré-requis auxquels ils font référence. Il indique aussi le rythme soutenu des cours, dont beaucoup d'étudiants parlent. Les expressions " *ça va vite* ", " *ils vont vite* ", " *ils parlent vite* " émaillent les entretiens. Il pointe encore la nouveauté de la relation pédagogique. Les descriptions se répètent sur ce point : on est là, très nombreux, le prof parle, on ne peut pas dialoguer, poser des questions, on écoute, on note même si on comprend pas.

Le propos est immédiatement tempéré par la distinction entre le cours magistral et le TD. Ce dernier est ramené à du connu, on est en petit groupe, toujours les mêmes, l'échange avec l'enseignant paraît possible même s'il ne se concrétise pas toujours ; l'enseignant, parfois, pose des questions et donne du travail à faire, bref " *les TD, c'est comme une classe* ", à ceci près qu'on participe à plusieurs classes chaque semaine puisque, pour chaque TD, elles sont différemment composées. La vraie nouveauté pour l'étudiant débutant, c'est donc le cours magistral. On est 200 (ou 400) selon la filière et l'université, on n'a pas toujours de place pour s'asseoir, il y a un prof qui parle dans un micro, sans s'adresser à personne, pendant une heure ou une heure et demie.

“ C’est comme si au lycée on avait appris son cours sur un bouquin ” juge un étudiant. L’enseignant parle généralement vite, on n’a pas le temps d’écrire, de bien suivre, surtout qu’il y a souvent du brouhaha. Alors on ne sait pas ce qu’on écrit. L’étrangeté de cette forme pédagogique est maintes fois décrite et mesurée à l’aune de l’expérience lycéenne. Certains avaient l’habitude de prendre des notes mais le professeur prenait le temps de “ *repasser sur les questions, de bien expliquer* ”. D’autres étudiants se rappellent qu’on leur dictait ce qu’il fallait noter, d’autres encore disent n’avoir jamais connu la prise de notes, alors que faire exactement face à cet orateur prolix ?

L’articulation entre cours et TD n’apparaît pas non plus avec évidence. “ *Le cours, ce serait la théorie et les TD les applications, la concrétisation du cours. Le fait qu’on sépare les cours théoriques et les TD, c’est nouveau, ça m’a semblé bizarre* ” dit Régine. Si beaucoup d’autres se gardent d’un jugement sur cette organisation des enseignements, ils expriment leur malaise à définir la finalité de l’un et de l’autre, d’une autre manière. Si l’on ne saisit pas bien le sens et la place respective du cours et du TD, c’est qu’ils paraissent souvent soit redondants, soit totalement dissociés. Il n’y a pas assez de coordination entre cours et TD, répètent les étudiants : “ *j’ai honte de le dire, indique l’un, mais les chargés de TD nous demandent souvent ce qu’on fait en cours* ”.

### 1.1.3. Les formes de travail

Le lycée, c’était aussi l’obligation de présence et le contrôle de celle-ci. Telle était la manifestation minimale d’appartenance à la communauté lycéenne. A l’université, point d’obligation de cet ordre en ce qui concerne les cours, des contraintes diversifiées selon la filière et l’université pour les TD et une seule règle intangible : la présence aux séances de TP en Sciences. Si les étudiants évoquent souvent un bouleversement de leurs repères temporels à l’entrée à l’université, ce changement dans leurs normes de vie lui est intimement lié. L’on passe d’un emploi du temps régulier et contraint à une dénormalisation générale des aspects de sa vie liés à la scolarité. Le terme de liberté revient dans une très grande majorité des entretiens pour qualifier la nouvelle situation. Cette liberté était certes prévue dans la mesure où elle avait été annoncée par tous les interlocuteurs des étudiants s’enquérant de leur avenir universitaire. Mais la confrontation à cet univers apparemment sans contrainte déstabilise néanmoins. La liberté est vite qualifiée de *fausse liberté*, de *liberté traîtresse* ou de *liberté piège*. Les étudiants expérimentent que des normes leur sont nécessaires et qu’il va falloir qu’ils se les donnent eux-mêmes. Tel est le vrai changement, exprimé en termes d’“ *auto-contrainte* ” ou “ *auto-discipline* ”. Il faut apprendre à aller en cours sans appel ou autre forme de contrôle. Devenir étudiant passe par là, concluent la plupart en faisant avec nous le bilan du travail qu’ils ont dû faire sur eux-mêmes. En effet, “ *si on ne va pas en cours, on ne suit pas, on ne comprend pas* ”, c’est donc une remise en cause de sa situation même d’étudiant.

Hormis le contrôle de la présence, une autre forme de contrôle toujours en vigueur au lycée ne se fait pas à l’université, c’est celle du travail effectué. Au cours de leur premier semestre, les étudiants, quelle que soit leur filière et université, déclarent avoir eu peu ou pas de travail à rendre en opposition avec leur expérience de lycéen. Leur déclaration renvoie à un double constat : d’une part, ils n’ont pas eu beaucoup de “ *devoirs* ” à remettre à un enseignant, d’autre part, ils n’ont pas ou peu de travail personnel à faire explicitement. Sur ce point aussi, la plupart se déclarent avoir été largement avertis par les enseignants de lycée, les parents, aînés ou copains. Mais à nouveau la vacance n’est pas acceptable et des contraintes doivent s’y substituer. Les étudiants répètent tout au long des entretiens que s’adapter à l’université, c’est-à-dire y réussir, c’est “ *apprendre à travailler de soi-même* ”, sans demande, ni contrôle. Le travail personnel est la clé de la réussite à l’université, beaucoup en ont acquis la conviction au cours de ce premier semestre, quelle que soit la filière. A l’auto-discipline, à l’auto-contrainte s’ajoute alors l’auto-motivation, tout aussi nécessaire : “ *il faut s’auto-motiver* ”. Comme le dit Alexandra : “ *il n’y a personne sur notre dos, il faut soi-même être sur notre dos* ”.

Un quatrième précepte s’ajoute encore à ceux-ci : “ *s’auto-organiser* ”. Si l’on ne vous donne pas de travail à faire, si vous n’avez pas de cahier de texte qui vous indique au jour le jour ou à la semaine ce que vous devez faire, il faut se créer soi-même des échéances et des butoirs, un calendrier et un emploi du temps. Une étudiante tire ainsi une conclusion positive de ce constat de “ *vide* ” : “ *ça permet aussi de s’organiser, d’organiser son travail, sur la semaine, sur le mois* ”. Si ce dernier précepte est moins unanimement évoqué que les précédents, on notera encore qu’il apparaît autant dans chaque filière ou université.

Ce manque de guidage dans le travail à effectuer est perçu comme le signe d'un autre changement encore qui concerne le rôle d'enseignant. L'enseignant du secondaire transmettait des savoirs, " *faisait cours* " mais, disent les étudiants, il se souciait de son auditoire qu'il interrogeait, contrôlait, encadrait et suivait. Les termes précis d'encadrement et de suivi reviennent régulièrement dans les propos. Or, toutes ces tâches ne semblent pas faire partie d'emblée de celles d'un enseignant du supérieur : " *je pense qu'ils sont là uniquement pour faire leur cours, ils sont pas là pour nous faire réussir* " dit Virginie pour expliquer la différence perçue. Sous le propos, on peut déceler le manque de considération individuelle, l'anonymat, souvent mentionné, mais aussi le brouillage des repères en matière d'évaluation. Si l'enseignant du supérieur ne fait pas ce que faisait l'enseignant du secondaire et en particulier ne donne pas de devoirs et ne note pas régulièrement, il ne permet pas de se situer, de savoir si le travail qu'on effectue est le bon, si l'on est sur la bonne voie pour réussir son module. " *Il faudrait nous dire ce qui est bien et pas bien, ce qu'ils attendent* ".

#### 1.1.4. Les modes et rythmes d'évaluation

Les développements concernant l'évaluation à l'université sont souvent incorporés à la masse des propos concernant le bilan général de l'entrée à l'université. Cette catégorie est peu distinguée par les étudiants mais bien plutôt intriquée dans une appréhension plus globale des changements.

Par rapport au lycée, on manque de repères pour s'évaluer parce qu'il n'y a pas de contrôles réguliers et qu'il faut souvent attendre février pour savoir où on en est. " *On ne peut pas s'entraîner* ", remarquent certains. On voit poindre là le souci de l'examen qui recoupe celui de l'apprentissage " correct " de la discipline dans laquelle on s'est engagé. Ce souci de l'examen se marque de plusieurs manières. D'une part, on voudrait savoir ce que les enseignants attendent dans chaque module, pour chaque épreuve de sorte à la réussir. " *Il paraît qu'on a une dissert, mais combien de pages, une introduction comment, il faudrait en faire une et qu'ils nous disent c'était pas comme ça qu'il fallait faire* ". Samantha, en s'exprimant ainsi résume l'aspiration à réduire l'inconnu de presque tous, persuadés que les critères appliqués au lycée ne sont plus en vigueur. " *Ils font des recommandations mais ça donne pas les critères* ".

D'autres souhaiteraient des informations plus développées et plus précises sur les règles propres à chaque module et celles qui gèrent les relations entre les modules. " *Il y a une sorte de cuisine* " dit Alexandra, " *C'est très compliqué* " renchérit Natacha. Ce système compliqué est décrit quelquefois de manière à faire toucher du doigt à l'interlocuteur cette complexité : " *En Psychologie sociale, on avait des notes partout, certains TD avaient deux évaluations, d'autres une, il y en a qui comptaient pour 50%, il fallait additionner le tout...* ". Au-delà comment les choses se passent-elles entre les modules ? " *Il y a des histoires de compensation, on ne sait pas comment ça s'applique, si c'est pour le semestre, si c'est par rapport à la même matière, si c'est pour des modules différents...* ". Ces étudiants interrogatifs sont soucieux de maîtriser les règles de fonctionnement de leur cursus d'enseignement, au minimum sur l'année.

D'autres se soucient des conditions de passage en seconde année, voire en licence : " *Est-ce qu'on passe s'il manque un module ?* ". L'horizon temporel s'élargit, mais les étudiants se rassemblent autour de la même recherche d'une maîtrise des conditions qui couronneront leurs efforts. Une forme de rapport aux études, sur laquelle on reviendra, s'exprime ainsi. L'identification des tâches rentables à exécuter constitue un souci majeur et le sentiment de maîtrise réduit l'inquiétude sans que la majorité des étudiants ne se retrouvent dans les propos de l'un d'entre eux qui voudrait savoir ce qui compte, pour faire, comme au lycée, le minimum nécessaire à l'obtention de la moyenne. Un retour sur la spécificité de l'enseignant du supérieur se fait à l'occasion : " *en général, ils sont pas beaucoup axés sur l'examen, enfin ça dépend des profs, il y en a, on sait qu'on aura trois exercices, mais d'autres pendant tout le semestre ils n'ont jamais parlé de l'examen, on sait même pas si c'est une dissertation ou un exercice* ".

Il faudrait demander mais " *en première année on ne sait pas ce qu'on peut demander ou pas* ", glisse un étudiant. Autrement dit, dans ce nouveau milieu quels sont les codes en vigueur? A qui peut-on s'adresser sans impairs sur tel ou tel sujet ? " *C'est pas évident d'aller aborder un prof d'amphi parce qu'on est 300, même 200, le prof a pas toujours envie de répondre à la question de l'étudiant alors c'est délicat, c'est plus délicat qu'au lycée* " explique Justine, étudiante en Psychologie.

### 1.1.5. L'information et ses dispositifs

Moins abordée spontanément que d'autres thèmes, la question des sources et circuits d'information traverse néanmoins les propos. Au stade de l'année où les entretiens ont été menés, c'est-à-dire au début du second semestre, les étudiants n'évoquent généralement plus spontanément la période de la rentrée universitaire. En revanche, ils sont plus volubiles sur des difficultés quotidiennes qu'ils peuvent rencontrer actuellement ou qui font partie du passé tout récent. Le premier constat se fait encore à l'aune de l'expérience lycéenne. Au lycée, on leur disait ce qu'ils devaient savoir, on leur apportait l'information. Le " on " sous-entend l'administration et les enseignants. Ces derniers s'adressaient à eux directement en temps utile, l'administration faisait connaître l'information nécessaire par le biais de dispositifs connus de tous. A l'université, il faut savoir ce qu'il est utile de savoir et apprendre où trouver cette information. " *Il faut avoir une démarche active* ", " *il faut se bouger* " résument beaucoup d'étudiants.

Certes, une information de base sur les enseignements, leur organisation et les modalités de contrôle est donnée dans des brochures en début d'année. Mais, le jugement est unanime, c'est insuffisant et toute la question ultérieure consiste à trouver les bonnes sources, c'est-à-dire ceux et celles qui sauront vous répondre avec précision et de manière sûre. Il faudra aussi retravailler leurs réponses, les mettre en relation avec d'autres pour parvenir à maîtriser le point qui inquiète. Une question en suscite d'autres et montre une ampleur insoupçonnée du problème. En fait, à l'université il faut trouver les questions à poser et pas seulement enregistrer les réponses. Cette découverte que beaucoup ont faite suscite une activité importante d'échanges ou de projets d'échanges avec tous les interlocuteurs possibles, enseignants, particulièrement chargés de TD, étudiants, notamment redoublants supposés mieux informés, ou secrétariat. L'information diffusée à tous par le livret d'accueil ou " les amphis d'accueil " n'est jamais suffisante pour apaiser l'insécurité, née de la nouveauté de la situation.

L'information à rechercher porte essentiellement sur deux thèmes forts du changement perçu : les formes du travail et les modalités d'évaluation. En ce qui concerne le premier, la conclusion de beaucoup d'étudiants est résumée par la formule de l'un d'entre eux : " *ce qu'on nous demande pas, c'est le plus important* ". A charge donc de chacun de découvrir ce qui n'est pas dit en trouvant les bons informateurs. " *Il faut chercher et aller chercher, sinon on est au courant de rien et on ne comprend rien* ", dit Patrick. Si la plupart pensent en premier lieu aux chargés de TD, c'est que le rapprochement du TD avec la classe et celle de cet enseignant avec le prof de lycée facilite ou paraît faciliter la prise de parole. L'éloignement du prof d'amphi et la masse des étudiants présents interdisent pour la plupart l'accès à cet enseignant. " *On est très nombreux, ils peuvent pas s'intéresser à tout le monde, répondre à toutes les questions* " justifie l'un. Les échanges avec d'autres étudiants constituent des compléments ou des recours si l'on n'a pas pu poser la question soi-même. Ils permettent aussi des mises en perspective qu'on trouve souvent utiles. Nombreuses sont les anecdotes qui commencent par " *c'est parce que j'ai parlé avec un autre étudiant que j'ai compris que ...* ". En ce qui concerne les modalités d'évaluation, les mêmes chargés de TD sont les premiers à être mis à contribution. Mais l'affaire n'est pas mince puisque des étudiants soulignent que des enseignants peuvent donner des réponses contradictoires. Quel recours peuvent-ils alors avoir ? Où réside la vérité ? Car c'est après elle qu'ils courent : cette forme stable qui les sécurisera et orientera définitivement leurs efforts dans le bon sens.

Certains, comme Juliette, se posent précisément la question des recours dans cette organisation qui paraît opaque. Juliette raconte qu'au partiel, " *il y a eu un problème* ". " *On a eu un intitulé de sujet qui correspondait pas à ce qu'on avait fait, je ne sais pas comment ça s'est fait cette histoire là mais on a pas pu faire les trois-quarts du partiel. On voulait faire une pétition pour refaire le partiel ou pour que les notations soient changées et tout est tombé à l'eau parce que justement à qui l'adresser, où l'adresser?* ". Son interlocutrice lui demande s'il y a un responsable du DEUG. Juliette se rappelle avoir vu une dame en réunion de pré-rentrée, mais elle ne sait ni son nom ni si elle a un bureau. Il faudrait, pense-t-elle, des délégués d'amphis, qui puissent être des interlocuteurs reconnus des étudiants et de la hiérarchie universitaire. L'administration, ajoute-t-elle, ne peut servir d'intermédiaire à des masses d'étudiants, d'une manière générale et indépendamment de la disponibilité, souvent inégale, des secrétaires.

## 1.2. Les changements dans les modes de vie

L'emploi du temps universitaire est irrégulier dans la mesure où les heures de début et fin des cours peuvent différer chaque jour. Il arrive aussi que d'importantes plages de temps libre apparaissent dans la journée alors qu'un premier cours a démarré à 8 h30 et qu'un autre aura lieu de 17 à 19 heures. Cette rupture avec les horaires du lycée et leur régularité a déjà été abordée dans le cadre des changements perçus dans l'environnement scolaire mais elle a des répercussions sur les rythmes de vie dans leur ensemble dans la mesure où elle touche aux heures de départ et retour chez soi, au temps de travail personnel à domicile qu'on s'alloue, à celui qu'on réserve à sa famille ou à son divertissement, à ses heures de sommeil...

### 1.2.1. Des trajets allongés ou des résidences autonomes

Si les propos concernant de manière générale le bilan de l'entrée dans les études supérieures diffèrent peu selon que les étudiants sont parisiens ou niçois, il n'en est pas de même pour ce qui concerne les changements dans les modes de vie. Les entretiens reflètent, en effet, nettement les écarts de conditions de vie qui affectent les deux populations, approchées plus largement par questionnaires. Il est apparu, à travers l'analyse de ceux-ci que les trois-quarts des parisiens habitaient chez leurs parents alors que la proportion n'atteignait que la moitié parmi les niçois. L'autre moitié vivait majoritairement en logement indépendant, situation qui ne touchait qu'une petite proportion de parisiens. Les parents des uns comme des autres ne sont pourtant que 25% à résider dans la ville universitaire. C'est dire que les étudiants parisiens sont beaucoup plus nombreux à effectuer des trajets quotidiens importants alors que les niçois sont souvent installés de manière autonome à proximité de leur nouveau lieu d'études.

Le changement vécu se fait fortement l'écho de cette différence objective de situation. Nombreux sont d'abord les nouveaux étudiants parisiens interviewés qui comptabilisent leur temps de trajet : trois quart d'heure à une heure pour chaque trajet, soit une heure et demie à deux heures par jour, représente le lot commun. Pour tous, la différence est considérable avec le temps de trajet du lycée, même si celui-ci n'était pas négligeable puisqu'il pouvait déjà dépasser l'heure quotidienne. De plus cette année, ils sont beaucoup plus souvent contraints de prendre plusieurs moyens de transport : autobus, train et métro se succèdent pour nombre d'entre eux.

Leur nouvel emploi du temps chaotique les conduit certains jours à se lever très tôt, d'autres à rentrer tard chez leurs parents. Ce dernier point gêne particulièrement les jeunes filles et leurs familles au point que certaines sont attendues en voiture à la sortie d'un train pour éviter une marche solitaire ou un trajet tardif en autobus. Les heures du dîner familial sont aussi décalées, compte tenu de leur emploi du temps et cette soirée perturbée semble affecter chaque membre de la famille. *" Ca me fait une heure et demie pour venir et pour rentrer, avant j'avais un quart d'heure à pied pour aller au lycée et puis au premier semestre je terminais tard deux soirs, c'était quand même un gros changement, même ça a un peu bouleversé la vie familiale , mon père venait me chercher en voiture, on mangeait tard "*, raconte, par exemple, Mélanie.

La nouveauté, c'est que ce temps de transport doit être pris en compte pour définir les temps de travail personnel et de sommeil. Là encore les étudiants comptent. Les expressions, *" moi il me faut mon temps de sommeil "*, *" moi j'ai besoin de mes heures de sommeil "*, reviennent souvent. Alors il faut se réorganiser : *" Avant, j'aimais bien travailler jusqu'à minuit, minuit et demie, mais maintenant en me levant à 6 h 20, je ne peux pas me coucher tous les soirs à minuit, ce n'est pas possible...on mange à 8h30, je bosse une heure avant parce que je rentre un peu tard, il est 7h en général parfois plus tard, je prends ma douche puis une heure encore à tout casser, il est 10h 30, je lis un peu, ça me fait 7h et demie de sommeil "*, détaille Victor.

Ce temps passé hors du domicile et particulièrement celui passé en transport est perçu comme une limitation au travail personnel, essentiellement effectué chez soi. *" C'est ce qui me pose le plus de problèmes , qui me prend le temps "* dit Audrey à qui chaque déplacement domicile/université prend trois quart d'heure. Ces trajets sont aussi *" fatigants "* insistent plusieurs étudiants, sans que l'on sache si c'est parce que ce temps allonge le temps de veille ou parce que les conditions des transports en commun sont inconfortables.

En revanche, ce dernier point est largement développé par les étudiants niçois dont les conditions de vie sont nettement différentes. Ceux qui ont à prendre un autobus depuis un quartier éloigné de la ville se plaignent quasi unanimement : *“ c’est long ”*, *“ c’est trop plein ”*, *“ il faut attendre ”*. *“ C’était horrible ”*, juge même rétrospectivement Sonia. *“ Au début de l’année, j’étais en Cité-U à trois quarts d’heure d’ici, je me suis pas acclimatée et puis Pascal m’a trouvé un appartement là où il habite ”*.

Avec ce bref récit de ses pérégrinations de début d’année, Sonia nous donne la clé de la référence en matière de conditions de vie des étudiants niçois. Entrer à l’université, c’est acquérir l’autonomie résidentielle ou, au moins, un moyen de locomotion personnel dès que sa famille n’habite pas Nice même. La voiture personnelle est souhaitée, et souvent acquise même si la distance à l’université est faible. De plus, pas un seul des étudiants interviewés résidant à une trentaine de kilomètres ne semble avoir envisagé de faire des trajets quotidiens. Dans ce cas, l’installation à Nice est impérative. La situation est diamétralement opposée parmi les étudiants parisiens au point que l’analyse des réseaux respectifs de transport en commun serait utile pour avancer dans l’interprétation de cette opposition. On notera seulement que cette opposition entre parisiens et provinciaux a déjà été pointée dans d’autres travaux récents (notamment Galland, 1995). Le studio en ville ou la chambre en cité-U paraissent donc à Nice les seules solutions possibles, hiérarchisées cependant, puisque le studio rallie nettement plus les suffrages. Michel est le seul à dire *“ j’ai 9m2, c’est une Cité-U, j’arrive à faire plus ou moins ce que j’en veux, à personnaliser et puis j’ai le vélo, ça va plus vite... ”*. Les autres expriment la satisfaction que leur apporte leur habitat autonome, formulent quelques récriminations sur le temps passé en transport en commun s’ils sont contraints d’en prendre et beaucoup plus rarement sur celui qu’il passe dans leur voiture. Justine est minoritaire lorsqu’elle constate que *“ c’est assez long parce qu’il y a beaucoup de circulation ”*.

Cet habitat autonome provoque des changements d’un autre ordre, inconnus des étudiants parisiens, sauf exception. *“ Il faut apprendre à vivre seule ”* dit Séverine, c’est à dire prendre en charge sa subsistance, faire des courses, penser à les faire, prévoir et préparer ses repas, bref dans ce domaine aussi il faut s’organiser et, éventuellement, apprendre à faire la cuisine. Les questions de nourriture sont d’ailleurs sensiblement plus abordées par les étudiants niçois qui n’avaient pas pour la plupart l’expérience de la demi-pension, comme les parisiens. *“ Ma bouffe, c’est les sandwiches, c’est pas comme au lycée ”* remarque Sébastien, *“ j’ai le régime des jeunes de 20 ans, c’est Quick et pâtes ”* renchérit Didier. D’autres fréquentent néanmoins régulièrement le restaurant universitaire soucieux de faire de *“ vrais repas ”*, disent-ils.

Habiter seul, c’est aussi quelquefois perdre les rituels familiaux d’heures de lever, de coucher ou de repas. Quelques-uns se couchent tard, dorment peu et disent essayer de récupérer le week-end. L’habitat en cité-U semble propice à ce dérèglement dû autant au rassemblement avec des amis pour éviter la soirée solitaire qu’au bruit émanant des allées et venues et empêchant le sommeil. Certains indiquent avoir perçu un risque dans ce domaine et ils y ont réagi en se donnant des règles de vie. *“ J’essaie de manger à des heures relativement fixes, de me coucher aussi à heures fixes, j’essaie d’avoir une vie assez droite, un peu comme j’avais chez moi, j’essaie un peu de reproduire ce que j’avais chez moi comme rythme. J’essaie d’avoir une certaine hygiène de vie, me lever, avoir un petit déjeuner, manger, dormir correctement parce que je ne me vois pas le week-end avec des cernes comme ça ou faire des crises d’hypoglycémie, mes parents, ils me tordent en deux... ”*.

Sonia nous informe là d’une autre spécificité des étudiants niçois : leur lieu de résidence est double. Ils vivent durant la semaine à Nice et rejoignent leur famille chaque fin de semaine. Le récit revient régulièrement : *“ je suis dans mon petit studio durant la semaine et le week-end je rentre chez moi ”*. Cet arrangement va de soi, semble-t-il, instaurant un changement de condition de vie progressif et instituant des paliers dans l’autonomisation. Ce retour au domicile familial est, en effet, rarement exprimé comme une contrainte. Au contraire, les étudiants font connaître leur satisfaction de retrouver leurs parents, un autre confort et une prise en charge autant matérielle (entretien du linge, courses d’alimentation faites en commun...) qu’affective. Ce constat converge encore avec celui que font d’autres travaux récents sur les étudiants (Galland, 1995, Erlich, 1998).

### **1.2.2. Des réseaux relationnels différenciés**

Si leur nouvelle organisation de vie sépare majoritairement les parisiens et les niçois, elle les fait, cependant se rejoindre sur un point commun. Ils vivent sur deux lieux, nettement séparés. Ce double espace de vie est expérimenté au rythme de la journée pour la plupart des parisiens et à celui de

l'opposition semaine /week-end pour la plupart des niçois interrogés. On pourra faire observer que ce double lieu de vie est vécu depuis le début de la scolarisation. Néanmoins, cette fois, la distance géographique entre les deux est nettement plus marquée et du coup les fréquentations dans l'un et l'autre lieu se recouvrent moins de sorte que les réseaux relationnels sont dissociés dans l'espace. Les étudiants sont nombreux à indiquer qu'ils ont une vie " partagée " : *" j'ai une vie assez partagée "*, dit précisément Eva, *" j'ai plusieurs cercles qui communiquent pas trop ensemble "*, explique Youssef. Les énumérations se répètent : il y a, d'une part, les relations d'avant, celles qui faisaient se recouvrir quartier d'habitation et collège, puis lycée et club de sport et d'autre part les nouvelles, celles de la fac qui se situent très rarement dans le prolongement des précédentes. L'entrée à l'université a fait éclater les groupes ; l'un est entré en BTS, l'autre est parti dans une autre université ou dans une autre filière. Même si l'on est au même endroit les horaires divergents rendent les rencontres difficiles : *" des fois on arrive à déjeuner ensemble avec une copine du lycée, c'est sympa, mais on y arrive pas souvent "*, constate Natacha. Les relations avec les anciens sur le lieu de résidence familial ne sont pas non plus toujours aisées. Il y a les contraintes du travail, la concurrence de la relation amoureuse, prioritaire : *" les copines elles ont leur histoire, leur copain qu'elles voient pas de la semaine, elles passent leur week-end avec lui "*, raconte Solène. Alors quelquefois, pour limiter l'inconnu, on resserre les liens avec des élèves du lycée qu'on retrouve dans la même filière universitaire, bien qu'ils n'aient pas fait partie des proches les années précédentes. Les trajets effectués en commun rapprochent, on échange sur les cours, on demande des conseils. *" Du lycée, on est 8 ou 9, c'est des personnes que je connaissais comme ça, maintenant j'entretiens des relations plus amicales, par contre mes amis de lycée, j'essaie de sortir avec eux le week-end "* dit Mathieu.

Les nouvelles relations faites à l'université, si elles donnent lieu à des appréciations contrastées, comme on le verra plus loin, ont cependant un point commun. Elles se déroulent en très grande majorité sur le lieu de travail et reflètent l'organisation des enseignements. Il y a, en effet, les connaissances faites dans tel et tel amphi, à tel et tel cours parce qu'on s'installe souvent au même endroit au fil des semaines, et puis celles faites dans les différents TD parce que chacun rassemble toujours les mêmes personnes. La proximité et sa répétition favorisent les échanges pour la majorité des étudiants. Ceux-ci cependant touchent essentiellement aux études et ne se prolongent guère hors les campus. A Paris, une explication est unanimement avancée : les lieux d'habitation de chacun sont éloignés et les petits groupes se dispersent à la sortie des cours. Rares sont ceux parmi ces étudiants débutants qui demeureraient à l'université, quand elle dispose de lieux conviviaux, ce qui n'est pas général, ou à proximité de celle-ci pour bavarder, passer un moment ensemble ou préparer une sortie commune. Les contacts sont répétés mais chaque fois éphémères, ils concernent des personnes différentes : *" c'est comme des collègues de travail "*, dit Nathalie, *on se croise...en plus j'ai pas de chances d'être souvent avec des gens que je connais dans mes TD, on a des cours différents, des horaires différents, dès fois on se regroupe pour manger mais c'est dur d'établir des liens quand on se revoit pas pendant deux ou trois jours "*. A Nice, malgré un habitat plus généralisé dans la ville des études, la situation ne semble pas très différente : *" on n'a pas tellement de temps pour se voir en dehors "*, dit Carole, *de temps en temps on s'appelle pour faire quelque chose, mais c'est rare "*. Les vrais amis, ce sont encore ceux d'avant : *" je fais la distinction, explique Laura, entre mes amis et ceux que j'ai rencontré à la fac, j'ai fait des connaissances ici mais je peux pas dire que je les vois en dehors parce que mes amis proches sont en dehors de la fac "*. De plus, les rares et timides relations extra-scolaires s'interrompraient le jeudi parce qu'après *" chacun rentre chez soi et on ne rencontre plus personne de la fac "*, d'après Samantha, qui, comme les autres, voit à partir de ce moment plutôt les amis du lieu de la résidence familiale, celui où elle *" habite "*, précise-t-elle de manière symptomatique.

L'entrée à l'université constitue donc un moment de désorganisation des réseaux relationnels des jeunes : effritement des anciens par éclatement géographique, orientations et/ou horaires diversifiés, constitution encore fragile des nouveaux, très dépendants des lieux et temps d'études. En revanche, les liens familiaux demeurent importants et sont largement mentionnés par les étudiants débutants. La distance semble renforcer, par ailleurs, ces liens. Quelques étudiants parisiens, originaires de l'étranger ou de province, montrent, en effet, des proximités avec des étudiants niçois résidant seuls dans la ville universitaire. Les contacts téléphoniques, ou par courrier électronique pour les expatriés, sont nombreux, quelquefois quotidiens. On cherche un soutien face à des tracas ou à des tentations de découragement, une aide pour des achats ou démarches à effectuer, des conseils. D'une manière générale, la famille -car les frères et sœurs, quelquefois, les grands-parents, oncles, tantes ou cousins sont également mentionnés- constitue une référence stable dans cet univers relationnel bousculé. Les proches sont des *" appuis "*, ceux pour qui on a de l'affection ou qui vous attribuent un rôle gratifiant



*" avec mes petits frères, je suis la seconde maman, dit Stéphanie, je suis entre ma mère et eux, je peux mieux les comprendre parce qu'il n'y a pas très longtemps, j'étais comme eux ".* Autrement dit, la famille, tout particulièrement lorsqu'on ne vit pas quotidiennement avec elle, est un élément central de ces réseaux relationnels séparés et juxtaposés qu'énumèrent les étudiants.

Certains font encore un ajout à l'énumération de leurs amis et relations. Des formulations proches de celle de Thierry sont largement représentées : *" j'ai pas mal de copains fixes du quartier...et puis il y a les copains de pension... et puis j'ai une petite copine depuis deux ans "*. Les petits copains ou copines apparaissent comme un attribut complémentaire qu'on se doit, semble-t-il, de signaler pour compléter sa présentation de soi et de sa surface sociale. Mais les propos restent très discrets sur cette relation amoureuse. Elle est seulement signifiée à l'interlocuteur et les mises en relation avec les nouvelles conditions de vie, les études et les projets d'avenir demeurent rares. On peut néanmoins noter que les relations mentionnées datent généralement des années-lycée, qu'elles aient été nouées dans le cadre scolaire ou non. Elles tendent donc souvent, comme la famille, à constituer un élément de stabilité face à la nouveauté et à l'inconnu.

### *1.2.3. Une redéfinition des temps de travail et de loisirs*

Tous les changements déjà abordés, et notamment ceux qui touchent aux repères spatiaux, temporels et relationnels remettent en question des routines. Au temps plein régulier du lycée, aux rythmes incorporés de la vie familiale, aux plages définies décernées aux loisirs se substituent l'irrégularité, la discontinuité, les ouvertures multiples. Ces ouvertures concernent tout autant les activités mêmes. Au défini se substitue l'incertain et une diversité de possibles.

Tous les étudiants débutants perçoivent ces bouleversements mais chacun presque s'en saisit différemment. La plupart vivaient, à leurs dires, selon une division du temps et des activités arrêtée. L'entrée à l'université et son cortège de changements impose des choix. Les uns, nombreux, font celui de la continuité et de la reproduction, comme s'ils avaient conscience de cette " socialisation silencieuse " (Lahire, 1997) qu'opèrent les rythmes et temps sociaux. Ils conservent la division du temps de " travailleur " qu'ils avaient acquise au lycée. Leur semaine est dominée par les études, cours et travail personnel, alors que les loisirs, activités ou fréquentations, sont réservés au week-end. Telle est l'expérience d'Aurélie, étudiante en AES : *" on peut sortir en semaine, bien sûr, mais le boulot s'accumule, on sait que les TD ça prend du temps de les faire, sinon ça sert à rien d'aller à la fac "*. Pour beaucoup, le temps de loisirs se réduit même à une petite partie du week-end dans la mesure où le travail personnel nécessaire exige, selon eux, de prendre sur ce temps deux ou trois demi-journées. *" Je sors beaucoup moins qu'au lycée, fait remarquer Aline, représentative de bien des interviewés, même presque plus, j'ai peu de temps. Si je sors, c'est à peine le week-end et encore seulement le samedi soir parce que le dimanche je peux travailler "*. D'autres, mettant moins en avant les exigences du travail, font de cette division du temps une règle de vie protectrice. *" J'ai la chance d'être venu à Nice contrairement à ceux qui sont restés dans mon bled perdu du Var, j'ai la chance de voir la grande ville, c'est la tentation mais ma première activité c'est d'être étudiant, je perds pas l'objectif du travail de vue, c'est le plus important "* indique Julien. Quelques-uns sont encore plus explicites : certes on peut sortir en semaine, mais le risque est grand de se laisser entraîner et d'oublier ses études, alors mieux vaut se contrôler pour ne pas déraper.

Rares, parmi les interviewés, sont ceux qui ont fait le choix inverse, donnant la priorité aux loisirs comme Alice : *" Je m'arrange un peu comme je veux, je suis pas les horaires universitaires, je fonctionne plutôt par rapport aux loisirs, moi c'est plutôt l'extérieur "*. En revanche, certains estiment pouvoir jouer avec leur emploi du temps pour imbriquer travail et loisirs tout en maintenant leur objectif prioritaire d'études. L'une va quelquefois au cinéma le matin, si elle n'a pas cours, parce que c'est moins cher, un autre estime qu'on dispose de plus de temps libre qu'au lycée et qu'on peut donc faire plus d'activités extérieures en s'organisant. L'organisation est le maître mot de ces étudiants : si l'activité sportive souhaitée a lieu le matin, on peut travailler le soir ou inversement. Autrement dit, l'usage du temps n'est pas défini et à telle plage horaire n'est pas dévolu *a priori* tel ou tel type d'activités.

En ce qui concerne les activités mêmes de loisirs, une aussi grande diversité de situations apparaît : quelques-uns soulignent qu'ils ont dû abandonner des activités, *" faire des concessions "* ou *" des sacrifices "* pour répondre aux exigences du travail universitaire et à leur objectif de réussite de leurs

études. Ce sont alors le plus souvent une ou des activités sportives effectuées près du lieu de résidence qui sont concernées. Aux contraintes du travail universitaire vécues subjectivement s'ajoutent quelquefois celles, plus objectives, de longs trajets et/ou d'un travail rémunéré : " *je fais plus de danse, je rentre trop tard* " dit Audrey. Mais d'autres abandonnent une discipline sportive effectuée près du domicile familial pour se saisir des opportunités qu'offrent les activités para-universitaires. C'est le cas de Christophe : " *Ca a limité, je fais moins de sport, enfin, j'en fais moins dans mon club, mais je compense en en faisant à la fac* ". Certains substituent une activité à une autre, mais passent aussi quelquefois d'un champ à un autre et font remarquer l'ouverture de leurs intérêts et pratiques. Victor présente un portrait typique des ces étudiants en évolution : " *je fais moins de sport, mais c'est normal, on est en études supérieures, donc concession. ...Mais ma liberté c'est aussi une disponibilité pour faire des choses que je faisais pas avant, Le Louvre, la BN, un musée, et, en plus sortir en semaine, choses que je faisais jamais* ".

Plus généralement, les dérèglements des différents champs de la vie quotidienne posent question à tous. Chacun reconstruit son monde en donnant du sens à chaque perturbation perçue de sorte qu'apparaissent des recompositions nuancées, montrant combien les modes d'entrée à l'université sont diversifiés.

#### 1.2.4. Des petits arrangements autour de l'argent

Mais il est un changement auquel nombre d'étudiants aspireraient alors qu'il est peu souvent réalisé. L'émancipation financière par rapport aux parents constitue, en effet, un attribut du statut étudiant dans la représentation que s'en font beaucoup. D'autant plus que l'effectuation d'un " petit boulot " dès le lycée n'est plus marginale, loin s'en faut (Ballion, 1994; Bounoure *et al.*, 1999) et que disposer de ressources acquises personnellement est devenu une composante de l'identité " jeune ". Pourtant, l'enquête par questionnaires l'a montré, 40% d'entre eux, autant à Paris qu'à Nice, n'exercent aucune activité rémunérée et moins de 20% travaillent toute l'année. De plus, parmi ceux qui travaillent, à peine 20% effectuent un horaire hebdomadaire supérieur à 15 heures et dégagent un revenu leur permettant d'accéder à l'autonomie financière. Ces résultats convergent avec ceux d'enquêtes récentes (Eicher, Gruel, 1996) qui montraient que les étudiants les plus jeunes étaient ceux qui effectuaient le moins souvent des activités rémunérées importantes en volume horaire.

Cette situation de dépendance financière n'en affecte pas moins certains, selon deux types de justification. Les uns se sont construits un impératif d'autonomie et disent y déroger avec quelque gêne. La responsabilité de ce manquement à une règle qu'ils s'étaient donnée est parfois attribuée à leurs parents. Emmanuel, comme Justine, voulaient travailler mais leurs parents n'étaient pas d'accord pour qu'ils travaillent pendant l'année scolaire : " *ils m'ont dit, non, tu bosses, tu travailleras cet été* " déclare Emmanuel. L'interdiction ne fait alors qu'accroître la dépendance ressentie. D'autres se perçoivent comme une charge pour leurs parents et voudraient pouvoir les soulager du poids financier qu'ils représentent. Ils exposent d'ailleurs, en détail souvent, les coûts de leurs transports ou logement comme de leurs repas. Mais là encore, soit ils attribuent à leurs parents le fait de ne pas travailler, comme Natacha : " *je perçois la bourse et je suis aidée par ma mère, c'est un poids pour ma mère que je fasse des études mais elle veut pas que je travaille, pour elle, si j'ai choisi de faire des études, c'est pour réussir, alors elle veut pas que je travaille* " ; soit ils mettent en avant, plus directement que celle-ci, l'incompatibilité entre la poursuite et réussite des études et l'effectuation simultanée d'un travail rémunéré. Les deux types de " travail ", le même mot désigne, en effet, l'un et l'autre, ne peuvent co-exister. " *J'ai pas le temps* ", résume Estelle, *je pense que travailler pendant la semaine de cours, ça peut pas coïncider, c'est pas possible* ", " *je n'ai pas d'activités rémunérées parce qu'en Droit, il y a déjà beaucoup de travail, alors si en plus je prenais un travail, je m'en sortirai jamais* ", renchérit comme beaucoup d'autres, Sylvie. Le non-exercice d'une activité rémunérée régulière devient alors acceptable parce qu'il est subordonné à un impératif supérieur : réussir ses études. C'est donc à celui-ci que se réfère beaucoup d'étudiants pour " expliquer " qu'ils vivent études et travail selon un modèle de succession plutôt que de simultanéité, comme quelques-uns l'avaient imaginé.

Quasiment tous ont travaillé et travailleront, en effet, durant l'été. L'argent gagné les autonomisera partiellement par rapport à leurs parents et autorisera un partage des charges, négocié le plus souvent. Des arrangements s'installent ainsi, organisés sur des normes variables (Cicchelli, 1996).

Pour les uns, un entretien matériel de base doit être effectué par les parents : le logement, les transports, la nourriture, c'est eux. Pour d'autres, ces secteurs relèvent de la manne parentale certes, mais les dépenses doivent être contrôlées et réduites, si possible. Amélie, par exemple, explique qu'elle ne veut pas être dépensière et se prépare ses repas de midi parce qu'il n'y a pas de restau-U et que la cafétéria est chère. Pour d'autres encore, cet entretien parental, de fait, instaure une dette entre parents et enfants dont ils s'acquitteront en leur apportant un bien d'un autre ordre : la réussite de leurs études. Il y a donc un contrat entre eux : entretien contre travail sérieux et réussite. C'est ce que nous expose Alexandra, étudiante en Droit : *" mes parents me soutiennent et me permettent de faire mes études, dans des conditions, peut-être plus faciles que d'autres. Ils paient mes études et en échange je fais mon travail sérieusement, c'est comme un contrat "*.

D'autres dépenses que celles de cet entretien minimal sont bien évidemment engagées. C'est dans ces autres secteurs, vêtements et sorties au premier chef, que les étudiants estiment devoir se prendre en charge et utiliser les gains de leur travail d'été, éventuellement, ceux de leurs quelques heures hebdomadaires de garde d'enfants, de serveur ou vendeur : *" Ma mère, elle a fait un budget pour moi, tous les mois, elle me donne une somme d'argent pour mon loyer, mes voyages en train et pour manger, après j'ai mon budget pour les sorties que mes parents n'assurent absolument pas, c'est normal, ils m'assurent tout le côté matériel, moi le côté loisirs, je trouve ça normal "*. Avec cette description, Sonia nous indique des frontières nettes qui régissent les domaines respectifs des parents et des enfants étudiants. Elles sont reprises par beaucoup d'interviewés et corroborent les résultats d'autres enquêtes sur les conditions de vie des étudiants (Grignon et al., 1996, Erlich, 1998). Le flou et la versatilité dans la règle et l'application de la règle apparaissent chez d'autres. On ajoute ou retire les livres nécessaires aux études, ou le financement du permis de conduire, selon les disponibilités financières du moment ou d'autres critères, on retranche les vêtements *" indispensables "* pour ne conserver que le *" superflu "*, ou jugé tel par leurs parents. *" Les sorties, c'est moi, c'est extra, c'est en plus, bon il arrive que ma mère paie mes sorties, mais c'est pas dans le contrat.. Ma mère m'a posé les conditions, je te finance les études, je te paie l'essence mais je dois payer les sorties, elle achète aussi les habits qui sont nécessaires si elle estime qu'il y a des habits que j'ai pas besoin, c'est moi, c'est normal "*, raconte Laura. Les discussions semblent nombreuses sur ces sujets, notamment avec les mères, et aboutissent à d'éphémères compromis dont la toile de fond demeure l'objectif d'autonomisation financière qui permettrait de rompre avec la dépendance et/ou la dette ressenties.

L'autonomie financière, acquise de manière rarissime, l'est, le plus souvent sous la contrainte économique. Comme le dit Michel, *" mes ressources proviennent de moi, si j'ai pas de boulot, je vis pas. Mes parents déboursent rien, ils pourraient pas, s'ils pouvaient ce serait avec joie "*. Mais d'une part, le cumul études/travail rémunéré ne va pas sans difficulté, d'autre part, les sommes gagnées restent très limitées. Certains indiquent que leur travail à mi-temps vient compléter une bourse et que *" comme ça, on arrive à s'en sortir "*, du moins du point de vue financier. D'autres se contentent de leur bourse *" je reçois 2000 et quelques par mois, ça suffit pour payer le loyer, le manger, j'ai un peu pour payer les livres "*, indique sobrement Miguel.

La discrétion de ces étudiants salariés ou boursiers fait contraste avec la prolixité de la majorité sur la question de leurs ressources. Comme si, plus la dépendance financière était forte, plus elle exigeait de justifier combien on n'en était pas responsable et comment on tentait de s'en distancer. L'écart à une dimension de la représentation de *" soi étudiant "* doit être résolu et il préoccupe suffisamment nombre de débutants pour infléchir leur approche de l'entrée à l'université.

Les ressources, leurs origines, leur montant, leur gestion et tous les petits arrangements auxquels elles donnent lieu, avec soi et avec sa famille notamment, sont parties prenantes des changements vécus. Et ce, d'autant plus que le changement radical, souvent espéré en ce domaine, n'est que très imparfaitement réalisé.

## **2. Une diversité de rapports aux changements**

La quantité des changements tout comme leur profondeur pourraient conduire la plupart des étudiants à porter un jugement à coloration négative ou du moins teinté de regrets sur leur entrée à l'université. En réalité, les propos nettement négatifs sur la nouvelle institution fréquentée et les nouveaux modes de vie sont rares. On trouve plus souvent des remarques critiques sur tel ou tel aspect - un

enseignant, des critères de notation, un manque d'informations, des conditions de vie plus difficiles -, parfois d'ailleurs, contrebalancées aussitôt par une appréciation positive plus générale. Tout se passe comme si l'accès à l'université était trop valorisé socialement pour que la critique soit possible. L'étudiant doit s'adapter et se soumettre à ce qu'il comprend de cette nouvelle institution. Porter sur elle des jugements négatifs serait faire preuve d'outrecuidance ou tenter de dissimuler maladroitement son incapacité à la fréquenter avec profit. A. Coulon (1997) l'a souligné, la contestation des enseignements ou des méthodes d'évaluation ne peut venir qu'avec la maîtrise relative des règles. Elle est contemporaine du temps de l'affiliation, c'est-à-dire de l'aisance à l'égard des règles qui organisent les dimensions intellectuelles et sociales du travail universitaire. Les développements critiques sur la vie étudiante (accueil, restauration, lieux de travail et de convivialité) impliqueraient tout autant une intégration déjà assurée. Quant aux conditions de vie (transports, logement, ressources...), des jugements abrupts sur elles toucheraient aux parents et exhiberaient des positions économiques et sociales comme des formes d'éducation et de relations. S'ils n'ont pas celles qui leur paraîtraient souhaitable, les étudiants s'expriment donc peu sur le sujet.

La diversité des rapports à ces ruptures simultanées n'en est pas moins patente. On tentera d'y introduire un ordre en développant quelques figures d'étudiants débutants.

## **2.1. Esquisse de quelques profils**

### **2.1.1. Le lycée, paradis perdu**

Ils ne sont donc que quelques-uns à regretter explicitement le temps du lycée et à ne pas masquer les déceptions que leur a procuré l'entrée à l'université. Emmanuel, étudiant en Sciences à Nice est de ceux-ci : *" Plus ça va plus ça me manque le lycée, au moins on était tranquille, on était dans un cocon, on nous mâchait le travail, on avait moins d'heures de cours...à la fac on fait que s'amuser, c'est ce qu'on dt, moi ça me gêne énormément ce que les gens disent, t'es à la fac, tu fous rien, tu es tranquille, c'est pas vrai la seule preuve que je pourrais leur donner , c'est de venir avec moi, la fac c'est pas facile tous les jours... le lycée c'est bien faut y rester un max! "* Emmanuel est déçu. L'image de l'étudiant et de l'université qu'on lui avait donnée autour de lui -et qu'on continue de lui renvoyer- est démentie par son expérience. Il expérimente combien il est difficile de maîtriser sa " liberté ", de définir et d'effectuer son travail. Pourtant il se défend de cette déception et veut immédiatement montrer à son interlocuteur qu'il l'a dépassée : *" Mais la fac c'est pas plus mal, ça permet de grandir, on se sent bien, on se sent fort, on peut aller voir les petits terminales...je suis content, ça fait plaisir à mon papa, à ma maman, ils sont tout fiers... "* Avouer ses difficultés ou son désarroi serait perdre la face vis-à-vis de ceux qui comptent le plus pour lui : les copains et copines du lycée, qui y sont encore, et ses parents. Etre étudiant est un statut convoité et valorisé qu'on ne peut pas ne pas assumer. Emmanuel ne dit pas qu'il se sent grandi par ce qu'il apprend ou quels bénéfices il escompte de son passage à l'université. Il tente seulement d'être à la hauteur de l'image de l'étudiant, déformée mais positive, que lui renvoient ses proches.

Nadia et Thierry, tous deux parisiens, l'une inscrite en AES, l'autre en Droit, font aussi partie des déçus de l'université. Ce qu'ils vivent ne correspond pas à ce qu'ils escomptaient. Diamétralement opposés par leurs origines et trajectoires, l'un et l'autre se rejoignent pour critiquer l'université de masse et valoriser l'organisation du lycée.

Nadia, fille d'un ouvrier algérien, actuellement au chômage, a obtenu, à 20 ans, un bac " Sciences médico-sociales ". Elle souhaitait entrer dans une école d'infirmière mais a échoué au concours d'entrée. Elle avait demandé en second choix une inscription en AES sur les conseils d'enseignants *" parce que ça se rapprochait de ce que je faisais au lycée "*. L'arrivée à l'université l'a profondément déçu. Elle n'évoque pas les enseignements offerts mais seulement les conditions dans lesquelles ils sont dispensés. Il n'y a pas de place pour tout le monde et on ne lui dit pas ce qu'il faut faire. Cela la change du lycée et elle *" n'aime pas, ne pensait pas du tout que c'était ça. "* La confrontation avec cette réalité bouscule sa représentation de l'université, d'ailleurs, dit-elle, *" je ne me sens pas à l'université "*. Nadia par son entrée à l'université pensait sortir de son quartier, s'élever socialement, faire des rencontres valorisantes. Elle a trouvé des locaux *" pas beaux, avec des papiers déchirés, des trucs collés partout, c'est pas propre "*. De plus, il y a toujours des jeunes en train de fumer et *" ils font du business partout, ici je me sens dans un marché "*. Elle n'imaginait pas que la fac était comme ça, dans son lycée on ne laissait pas entrer tout le monde, *" ici, c'est vente libre "* conclut-elle, d'où son impression de *" marché. "* Le choc est si grand que pour s'en protéger et conserver sa révérence

à l'égard de l'université, Nadia estime que cette situation dégradée est seulement celle de l'antenne de premier cycle de l'université : *" j'ai été à la Sorbonne, ça a rien à voir, je serai à la Sorbonne, je me sentirais à la fac "*. L'institution et son prestige continuent d'exister, il suffit de changer de locaux.

Thierry, lui, est le fils d'un dirigeant d'entreprise. Il a obtenu un bac L avec mention Assez Bien, sans beaucoup de travail, tient-il à préciser, et à l'issue de quelques années passées dans une pension prestigieuse de la région parisienne. Lui non plus n'apprécie pas la fac. Il trouve notamment que ces amphithéâtres de 4 ou 500 personnes, ça fait *" un peu bétail "*, *" l'impression d'être un numéro "*. Thierry n'apprécie pas l'anonymat, le manque d'attention et de relations personnelles entre les enseignants et les étudiants. Il a aussi besoin de contraintes, de devoirs, de notes, d'encadrement et de suivi. Tout cela lui était donné dans sa pension et lui fait défaut maintenant. Il en conclut à la faiblesse de l'organisation de l'enseignement universitaire. De plus l'enseignement lui-même l'a un peu déçu aussi. Il s'estime curieux, aimant *" les beaux raisonnements, les idées originales "*. Là il semble qu'on attend de lui du bachotage, du par cœur, ce qui paraît bien terne et scolaire. Enfin, il se sent assez seul, arrivant difficilement à se faire des relations, *" les gens sont un peu coincés, alors que je croyais que c'était très ouvert, que tout le monde parlait avec tout le monde "*. Quant aux organisations étudiantes, il ne s'y est pas du tout intégré trouvant les gens du Bureau des élèves, *" pas vraiment vulgaires, mais limite "*. Il préfère aux soirées étudiantes, les soirées entre amis *" de son côté "*. La vision quelque peu aristocratique que Thierry avait des études supérieures ne peut se concrétiser dans cette université de masse. Lui ne cherche pas à dissocier l'institution de cette forme locale afin de la sauvegarder. L'acquisition du statut d'étudiant ne le grandit pas ; au contraire, elle fait de lui un numéro anonyme, expérience assez humiliante. A niveau scolaire égal, seule l'appartenance à une classe de préparation aux Grandes Ecoles, cycle supérieur du lycée, avec son petit effectif sélectionné, son encadrement fort et exigeant pourrait être valorisante.

Emmanuel, Nadia et Thierry s'étaient construits des représentations fortes de l'université et de la catégorie *" étudiant "*. L'appartenance à cette catégorie devait rejaillir positivement sur leur image, à leurs propres yeux et à ceux des autres. La rencontre avec des lieux, une organisation, des enseignants, d'autres étudiants les ont déconstruites. Chacun tente de se préserver de sa désillusion avec un trait commun, l'évocation enchantée du passé lycéen.

Ces trois jeunes gens se centrent peu sur les enseignements proprement dit. D'autres, comme Lionel, étudiant en Psychologie, se disent d'abord déçus par les cours *" peu intéressants "* : *" là moi franchement je suis moins intéressé par ce que je fais à la fac que ce que je faisais au lycée, parce qu'au lycée on est obligé d'être attentif, à partir du moment qu'on est attentif, forcément on est plus intéressé "*. Des comportements contraints et contrôlés d'élève étaient, selon lui, déclencheurs d'intérêt. Sans ces formes de supports, Lionel disperse son attention et ne peut entrer dans la logique des cours et des savoirs exposés. Il le regrette et exprime du même coup son regret du lycée en général. Ce faisant, il mentionne une autre dimension du lycée, importante pour lui : *" je suis seul, au lycée j'avais mes copains, on était tous ensemble, on pouvait s'appuyer. Là on se retrouve tout seul, je connais personne qui ait fait psycho, c'est difficile de faire des connaissances à la fac, je me sens un peu tout seul "*. La relation au savoir passe pour Lionel par la relation à l'autre, qu'elle soit contraignante comme celle des enseignants ou facilitatrice comme celle des copains. Ce défaut présent de relation le conduit à se crispier sur le passé, sans envisager pour le moment d'issues.

La déception de Lionel, qu'il rapporte aux enseignements, se concentre sur la dimension relationnelle de l'entrée à l'université. Fanny, étudiante en Psychologie à Nice, estime, elle, s'effondrer sous l'accumulation des changements qui touchent tant son univers scolaire qu'extra-scolaire. Le paradis perdu du lycée inclut là l'encadrement, le soutien et la prise en charge des enseignants et des parents. Fanny se réjouissait pourtant de quitter le lycée : *" j'en avais marre, je me disais, je fais la fac, ça va être tranquille, plus les parents, les profs derrière, mais c'est vrai qu'on est déçus parce qu'on est livré à nous-mêmes, on doit se débrouiller tout seul. "* Et d'énumérer tous les domaines nouveaux dans lesquels elle doit se repérer : des voyages en bus entre deux sites universitaires sur lesquels sont répartis les enseignements aux choix de modules *" alors qu'on savait même pas ce que c'était "*, de l'apprentissage de nouveaux savoirs et langages à la réalisation d'un travail personnel sans guidage, de la gestion de l'argent de sa bourse à l'acceptation de sa chambre à la cité U - *" les chambres, je les voyais plus jolies "* - et de la vie en collectivité. Le contenu essentiel de l'entrée à l'université s'exprimait pour Fanny en termes de libération des contrôles des parents et enseignants. Le paradis perdu du lycée se construit maintenant autour du versant positif de ces contraintes : l'encadrement, le soutien et la prise en charge des enseignants et des parents.

### 2.1.2. L'adaptation obligée

Frank et Adrien, tous deux étudiants en AES à Paris, illustrent une forme d'adaptation contrainte à la situation nouvelle à laquelle ils sont confrontés. Elle ne concerne explicitement ni les contenus et organisations des enseignements, ni les formes ou quantité de travail exigés, ni tel ou tel autre changement repéré par la majorité des étudiants. Frank et Adrien tentent, en effet d'accepter préalablement leur inscription dans une filière qui n'est pas celle qu'ils visaient.

Frank, 21 ans, une scolarité difficile au lycée, aurait aimé faire des Sciences économiques mais ses résultats faibles en mathématiques lui ont fermé cette perspective. Il s'est donc "rabattu" sur AES qui incorporait de la gestion et de la comptabilité à un niveau qui lui paraissait accessible. Comme ses parents, tous deux diplômés de Sciences-Politiques, il estime cette filière médiocre et se sent humilié, tant à ses yeux qu'aux leurs, de ne pas avoir pu accéder à une autre formation. "Mais j'ai qu'à me critiquer moi-même, dit-il, j'ai pas la capacité de faire la filière que j'aurais voulu". Il se sent maintenant contraint de demeurer en AES jusqu'à ce qu'il ait obtenu la licence et espère ensuite "par des passerelles, des ponts, récupérer son chemin, réussir à aller jusqu'à son objectif", qui serait d'entrer à Sciences-Po ou d'aller aux Etats-Unis préparer un MBA. Frank n'accepte son inscription et le classement que lui a attribué l'institution qu'en le transformant en passage ou transition vers un statut plus gratifiant.

L'expérience d'Adrien présente des proximités avec la précédente : "On n'est pas fiers d'être AES, DEUG AES, c'est pas gratifiant, on ne dit pas filière poubelle tout le temps, mais c'est clair". Le ton est donné. Adrien, lui, n'a pas pris pourtant la seule place que l'institution l'autorisait à prendre. Il se sent plutôt victime à la fois de difficultés économiques de ses parents et de son éloignement des universités françaises. Eurasien, Adrien a effectué une scolarité - satisfaisante - dans des lycées français de Chine. Il aurait souhaité préparer une école de commerce comme plusieurs de ses copains, mais le chômage de son père, cadre commercial en Chine, a tout à fait exclu cette perspective. Il s'est alors inscrit "un peu par défaut", dit-il, en AES et surtout à Paris I. Plus que la filière, c'est, en effet, l'université qui semble l'avoir emporté dans son choix. Le choc a été rude en arrivant sur le site universitaire et en confrontant les avis sur la filière. D'une part, les enseignements n'ont pas lieu à la Sorbonne mais dans des locaux éloignés, d'autre part, la filière n'est "pas reconnue". De plus, elle est, pour partie, fréquentée par des "gens qui ne font rien du tout" ou des enfants d'immigrés et des africains un peu perdus. Ces étudiants lui sont sympathiques et il a souvent noué des relations avec eux. Mais l'écart perçu avec l'expérience de ses amis du lycée de Pékin, inscrits en classe de prépa. ou à Paris IX-Dauphine est considérable, tant au niveau de l'ambiance studieuse, des perspectives ouvertes, que du prestige des institutions de rattachement. Adrien a conscience de ce que les études menées placent inexorablement dans la hiérarchie sociale et professionnelle. Il se sent piégé par son inscription en AES mais estime qu'il lui faut cependant obtenir une licence et une maîtrise pour pouvoir rebondir en exploitant ses atouts, notamment la connaissance du chinois et de l'anglais. Il pense à Langues-O, à une option commerce extérieur, à un DESS en management franco-chinois. Il cherche une issue et a pris rendez-vous avec un conseiller d'orientation. En attendant, il travaille avec régularité et a validé ses modules de premier semestre. Il se déclare aussi globalement satisfait de ses enseignements et enseignants et trouve, au final, injuste l'appréciation négative portée généralement sur cette filière. Autrement dit, Adrien s'est adapté au "curriculum" d'AES, a conçu un projet d'études en termes de niveau de diplôme et espère en faire un tremplin vers une formation professionnalisée à la hauteur de ses ambitions de départ.

L'adaptation contrainte à la multiplicité des changements perçus et aux difficultés qu'ils représentent s'effectue, pour d'autres étudiants, sous la pression ressentie d'un devoir incontournable.

Pour les uns, le devoir fondamental consiste à faire des études supérieures. C'est le cas de Youssef, comme celui de Charles, tous deux d'origine populaire. "Aujourd'hui quand on vient d'un milieu modeste, on a l'obligation de faire des études, car on n'a pas d'héritage, de situation" dit sans ambages ce dernier. Youssef, lui, considère la fac comme "une contrainte, un passage obligé", car il sait que sans bagage universitaire, il n'ira pas loin. Or il veut sortir de sa condition. Il faut donc en passer par là, quelles que soient les épreuves, les surprises ou les incompréhensions. L'un et l'autre se conforment et se conformeront autant qu'ils le pourront aux attentes qu'ils percevront de la part des enseignants et de l'institution.

Pour d'autres, il faut réussir. Ils constatent la difficulté des études choisies, la faiblesse de l'encadrement, le volume important de travail à réaliser seul et sans évaluation mais ne formulent pas de critiques. Comme le dit Julien résumant les expressions de bien d'autres : *" je suis pas là pour m'amuser, je suis là pour travailler, ce serait dommage que j'en profite en étant loin de chez moi comme beaucoup font, je suis sérieux, je ferai le mieux possible pour réussir mon année universitaire "*. Ils sont donc très assidus à l'université et leur temps libre est consacré très largement au travail, sans amertume. Si la notion de sacrifice n'est pas complètement absente de leurs propos, la réduction des loisirs est acceptée sur la base d'un calcul. Mieux vaut travailler durement pendant quelques années et obtenir une place professionnelle satisfaisante que s'amuser maintenant et passer sa vie dans un emploi peu gratifiant. La situation des parents est souvent évoquée là : eux n'ont pas eu la possibilité de faire des études supérieures, ils ont un travail ennuyeux et peu rémunérateur. Il faut donc saisir sa chance et surmonter les difficultés, même si les cours ne sont pas ce qu'on imaginait, *" trop généraux "* ou *" inutiles "*, même si *" c'est dur et fatigant "*, parce que les heures d'enseignement s'accumulent et que les temps de transport sont longs. Le devoir de réussite se définit par rapport à soi mais aussi par rapport à ses parents qui assurent l'entretien, quelquefois avec difficultés. L'échec, toujours lié au manque de travail selon ces étudiants, équivaldrait alors à un gaspillage, inacceptable, de l'argent familial.

Il est encore un autre devoir. Celui-là concerne une manière d'être générale. Il faut s'autonomiser. *" On se doit d'être autonomes dans le système universitaire, on est obligé de changer notre façon de vivre et d'étudier "*, résume Eva. Les formes du travail universitaire changent d'avec celles du lycée et on passe d'un système où on était assisté à un système où on est livré à soi-même, sans transition. Une fois qu'on l'a perçu et constaté, il faut s'y adapter et non se dérober, en se repliant sur des habitudes ou en regrettant le passé. Les étudiants déclinent alors, de manière affirmée, les nouveaux préceptes qui règlent et vont régler leur vie d'apprenant : auto-contrainte, auto-discipline, auto-motivation, auto-organisation. Ils ont déjà été évoqués plus haut. La transformation de soi et de son rapport au travail scolaire est co-extensive à l'entrée à l'université. On ne peut pas ne pas s'y contraindre, d'autant qu'on se situe là sur la voie de l'apprentissage de la vie adulte. Or, comme certains le font remarquer, *" on a 18 ans "*, *" on est majeur "*, il convient de mettre en concordance statut de citoyen et comportements au quotidien.

### 2.1.3. L'adaptation satisfaite

Les descriptions que la plupart des étudiants font de leur entrée à l'université tendraient à conclure qu'ils en sont satisfaits. Une fois évoquées les multiples difficultés des premiers jours, quelquefois du premier mois, les étudiants sont, en effet, nombreux à souligner leur adaptation et, corrélativement, leur capacité à maîtriser les changements rencontrés, quelle que soit leur diversité. Ils estiment avoir surmonté une épreuve, car selon eux il y a épreuve, et s'en trouvent valorisés. Ils attribuent cette réussite à leur force de caractère et à leur indépendance, comme le fait Sabine, par exemple : *" moi j'ai réussi à me réguler toute seule, mais les personnes qui ont besoin d'être suivies, c'est difficile pour elles, il leur faudrait plus de profs "*. D'autres rappellent les techniques et habitudes de travail régulier acquises au lycée, qu'ils n'ont eu qu'à maintenir et développer. Cette position est majoritairement parisienne et féminine. C'est dans cette population particulièrement que l'on cite, telle Alexandra, son lycée d'origine et la bonne formation qu'on y a acquise : *" à Condorcet, on nous a appris à travailler, on nous forçait à travailler, pas de week-end sans travail, ça paie maintenant "*. D'autres encore, ou les mêmes, établissent une liaison entre leurs conditions de vie familiale et leur adaptation rapide à l'université. Très jeunes ils étaient autonomes, leurs parents étant absents ou occupés. Ils ont donc appris très tôt à effectuer et organiser leur travail seuls. Cette disposition acquise a favorisé une immersion sans problème dans les nouvelles formes du travail universitaire.

Au moment où les entretiens ont été réalisés, les étudiants interviewés se perçoivent donc le plus souvent à l'aise avec l'organisation nouvelle à laquelle ils sont confrontés depuis quelques mois. De plus, beaucoup marquent une profonde satisfaction de leur entrée à l'université et l'expriment quelquefois avec un réel enthousiasme.

Si la plupart constatent, avec tous les autres, la faiblesse de l'encadrement par rapport au lycée, celle-ci apparaît sous son aspect positif. On se sent libéré des contraintes et contrôles et responsabilisé. Caroline indique bien ce sentiment largement répandu : *" je me suis sentie libérée, enfin très responsabilisée par rapport à moi-même, c'est surtout le fait qu'on sait pourquoi on est là, pourquoi on travaille... avant je travaillais pour avoir mon bac, parce qu'il y avait les profs, les parents sur le dos,*

*maintenant je fais plus dans le but de faire quelque chose de ma vie* ". L'apprentissage est dorénavant volontaire - *" maintenant on veut apprendre, avant on était obligés "* - et il n'a plus la courte finalité de la réussite d'un examen mais celle de la construction de son avenir personnel. A cette fin, la matière étudiée est choisie et non imposée. Au lycée, il fallait tout suivre même si on abhorrait les maths ou le français. Là on se situe dans le domaine qu'on a élu. On fait ce qu'on aime. Certes, il peut y avoir quelques surprises, beaucoup plus de physique et de chimie en Sciences de la vie qu'on le croyait ou des enseignements de Psychologie qui ne correspondent pas à ceux qu'on attendait. Mais la désillusion peut être retournée positivement : *" la Psycho, on a une idée très restreinte et très fausse, là j'ai découvert toutes les disciplines, ça couvre un domaine énorme, je suis très fière de faire Psycho, c'est vraiment extraordinaire "*, dit Natacha. De plus, ajoute-t-elle, *" au lycée c'était des dogmes, ici on réfléchit plus "*. Le développement de l'esprit critique est mentionné par plusieurs comme une acquisition récente à mettre sur le compte de la fréquentation des cours de l'université. Du développement de la réflexion, on passe à l'enrichissement et à l'ouverture intellectuelle. On approfondit la discipline qu'on aime et c'est souvent passionnant *" C'est un autre niveau qu'au lycée, beaucoup plus intéressant, détaillé, c'est une autre appréhension de la matière, c'est enrichissant "*, *" Il y a un intérêt intellectuel maintenant, ça fait pas un pli puisque maintenant c'est spécialisé "*. Mais de plus, on s'ouvre on ne sait trop comment à d'autres domaines d'intérêt : *" j'ai jamais vraiment lu ou très peu, depuis que je suis à la fac, j'ai lu trois bouquins, ça vient peut-être du fait que je suis étudiant, j'essaie de découvrir autre chose "*, raconte Frédéric, étudiant en Sciences, qui ajoute *" j'ai l'impression d'avoir plus d'envies, l'envie d'aller voir ailleurs, de m'enrichir intellectuellement "*. *" J'ai l'impression de me cultiver, je suis obligée d'aller me documenter à la BU, c'est l'intérêt, je suis trop intéressée "* s'enflamme Virginie, étudiante en AES.

Le développement des intérêts, des connaissances comme de la réflexion, reviennent donc dans beaucoup d'entretiens quand il s'agit de faire le bilan de son entrée à l'université. Le terme de maturation intellectuelle résume pour quelques-uns l'expérience. Celle-ci se prolonge dans le sens découvert des nouveaux savoirs acquis. Des étudiants en Droit, par exemple, découvrent des matières inconnues et intéressantes. Ils s'aperçoivent en même temps qu'elles les aident à comprendre le monde : *" ça m'aide à comprendre beaucoup de choses en politique, les constitutions, les institutions, les droits qu'ont les citoyens "* constate Natacha. Nadine, étudiante en Psychologie regarde différemment les jeunes enfants qu'elle garde maintenant et elle imagine que si, comme elle le souhaite, elle travaille plus tard avec des enfants, elle se souviendra *" ah oui, j'ai vu ça "*. Des liens entre le dedans et le dehors commencent à se tisser et confèrent du sens aux savoirs appris, pour maintenant ou pour plus tard.

La satisfaction apportée par l'entrée à l'université ne concerne pas seulement l'univers intellectuel. Les étudiants abordent quasiment tous le choc provoqué par les changements rencontrés au niveau de leurs univers relationnels. Le nombre et la diversité des nouvelles personnes fréquentées les ont impressionnés. Néanmoins, là encore la déstabilisation de leurs repères relationnels est souvent présentée sous un jour positif. Au lycée, on voyait toujours les mêmes, le cercle était étroit et fermé. De plus, si on n'aimait pas les camarades obligés ou si on n'était pas apprécié d'eux ou encore, si on était mal vu d'un professeur, le lycée devenait *" un enfer "* ou *" une prison "*. L'entrée à l'université apparaît alors comme une *" délivrance "* ou, à tout le moins, une ouverture. On y découvre d'autres gens, d'autres milieux, d'autres expériences. C'est ce que relate Estelle : *" j'ai rencontré beaucoup de personnes, différentes tous les jours, c'est pas le même milieu qu'au lycée, on peut discuter, des gens ont un peu plus de vécu, un peu plus de choses à raconter sur leurs études, j'essaie de trouver à travers toutes ces personnes une vie future "*. Sophie, elle, vient d'un lycée privé dont elle n'aimait pas du tout l'ambiance *" les gens se marchaient dessus, étaient complètement hypocrites, au niveau de l'ambiance, je ne sais pas, la façon de s'habiller, de parler, c'était une sorte de cocon. Quand je vois la différence avec ici maintenant, on peut faire ce qu'on veut, personne ne dira rien "*. Sophie se sent délivrée, en arrivant dans une université parisienne, d'un contrôle social qui lui pesait fortement. Il lui semble aussi qu'elle y rencontre des gens ouverts avec qui on peut discuter des sujets les plus divers même si la rencontre est éphémère. La même ouverture est ressentie par Solène qui vient de quitter une petite ville de la Meuse pour entrer à Paris VI. Là bas, on était toujours replié sur le même groupe et on avait peu de possibilités au niveau des activités. Ici, on rencontre une diversité extraordinaire de personnes avec qui on peut échanger sans préjugés. *" A Verdun, il y a beaucoup de préjugés et tout le monde se connaît, donc pour moi c'était vraiment la libération de pouvoir aller vers les autres, parce qu'eux non plus ils ne connaissaient personne, j'ai vraiment apprécié de pouvoir avoir autant de rapports et il y a la possibilité de très bons échanges, ce que j'avais justement pas "*. De plus, Solène a découvert la possibilité d'effectuer quasi gratuitement de nombreuses activités grâce à son



inscription à l'université. Elle s'est inscrite à un sport de combat et s'intéresse beaucoup à la philosophie qui y est attachée. C'est encore, pour elle, une opportunité de rencontres et de discussions, inimaginables dans son environnement précédent.

Le dernier point relevé positivement par les étudiants concerne la maîtrise de leur toute nouvelle liberté. Comme d'autres, Alexandra a repéré qu'il fallait travailler sous sa propre contrainte alors qu'au lycée " *tout était dirigé et imposé* ". Mais elle juge que " *c'est bien d'être indépendant et de se prendre en charge* ". Et elle préfère cette situation à celle du lycée parce qu'elle est motivée et décide elle-même ce qu'elle va travailler et comment elle va le faire. Laura aussi est satisfaite d'avoir à faire des choix et à prendre des responsabilités ; elle a mis la priorité sur son travail scolaire et ne sortira, par exemple, que si elle l'a fini. Mais c'est elle qui a fait ce choix et c'est là l'important. A partir de ce moment, ce n'est plus une contrainte. Christophe ne dit pas autre chose. Les cours non obligatoires, l'absence de devoirs à rendre, les emplois du temps déstructurés peuvent devenir des pièges pour certains. Lui, au contraire, cette liberté le responsabilise, lui " *donne une autre vision des choses* ". Il se sent plus mature grâce à l'entrée à l'université puisqu'il a déjoué les pièges dans lequel d'autres tombent : il organise son travail, sait ce qu'il a à faire, le fait et il s'estime sur la bonne voie puisqu'il a validé ses modules au premier semestre. De plus, il considère qu'une bonne gestion de son temps lui permet d'effectuer plus d'activités extérieures qu'au lycée. Il est donc satisfait de sa vie présente, même s'il ne dit pas, comme certains, que " *c'est la belle vie* ".

Il est, en effet, quelques étudiants pour employer ce terme afin de désigner leur expérience. Ceux-là aussi valorisent leur toute nouvelle autonomie. Mais lorsque les premiers y mettent d'abord l'auto-contrainte et l'auto-discipline volontaires, eux soulignent la libération des contrôles, qu'ils viennent des enseignants ou des parents. Jean-Luc, étudiant en AES à Nice, est de ceux-là : il est satisfait de sa filière parce que c'est " *assez polyvalent, assez général* " et surtout ce qui lui paraît marquant , c'est " *la liberté, on peut faire pas mal de trucs par rapport au lycée, on a un petit détachement de la famille puisqu'on a souvent une chambre ou un studio, on peut faire ce qu'on veut si on n'a pas envie d'aller en cours, on n'y va pas* ", " *j'aime bien* ", conclut-il.

Stéphanie aussi est satisfaite de ses premiers mois d'université et elle les décrit en ces termes : " *si je venais pas à la fac, je serai pas bien, ça m'intéresse beaucoup, c'est une autre vie, je connais des gens avec qui je m'entends bien et puis les cours aussi sont intéressants, je suis contente de raconter le soir à ma mère* ". Etudiante en Psychologie à Paris, Stéphanie se trouve à l'université à la suite d'un échec au concours d'entrée à l'école d'orthophoniste. Elle s'y représentera et se considère comme " *de passage* ". Pour elle " *ça se passe bien et ça l'intéresse beaucoup* ". Issue de l'enseignement professionnel -BEP sanitaire et social- puis de l'enseignement technique -bac SMS- , elle trouve très satisfaisant de se retrouver à l'université et considère qu'en grandissant - elle a 22 ans - elle s'intéresse plus aux études qu'avant. Elle trouve néanmoins difficile de fournir du travail par soi-même et finalement n'en effectue pas : " *me dire que j'ai du travail en plus à faire, ça vient pas facilement, je revois mes cours mais je potasse pas de bouquins, peut-être que je vais pas assez à la bibliothèque, mais mon but c'est pas d'avoir le DEUG non plus* ". L'assiduité aux cours et TD et la fréquentation de nouvelles personnes remplissent sa vie et lui permettent de surmonter l'échec au concours. Elle ne semble pas, cependant, le réparer intensément et s'évade dans un projet de départ en Belgique où des écoles intégreraient sans concours. Stéphanie se refuse à reconnaître ses difficultés d'adaptation à l'université. Elle les dissimule sous la poursuite d'un autre objectif, ce qui l'autoriserait à ne pas être jugée selon les mêmes critères que les autres étudiants et lui permettrait de ne pas perdre la face. Elle se présente donc en dilettante heureuse, qui se cultive à défaut d'apprendre et de satisfaire aux critères d'évaluation académiques.

#### 2.1.4. L'inadaptation et la réorientation

Nadine, également étudiante en Psychologie à Paris, raconte le même itinéraire scolaire. Elle aussi se retrouve là par défaut puisqu'elle a échoué au concours d'auxiliaire de puériculture. Mais à la différence de Stéphanie, son récit des premiers mois d'université est douloureux. Elle a, en effet, conservé ses objectifs de lycéenne qui consistaient essentiellement à obtenir des notes égales ou supérieures à la moyenne et à réussir les examens. Elle mesure donc sa courte expérience d'étudiante à l'aune des résultats déjà obtenus. Or ils sont mauvais. Nadine ne s'en attribue pas la responsabilité car elle estime qu'elle a travaillé et ne peut pas faire plus. La question de faire autrement ne se pose pas pour elle. Elle apprend et elle a une bonne mémoire. Cette capacité lui a

permis de passer du LP au lycée technologique et de réussir le bac SMS. Si elle échoue maintenant, c'est qu'il y a trop de choses à assimiler en même temps : " *Il y a plus de copies, plus de feuilles, c'est plus développé qu'au lycée* ", dit-elle, et pas de contrôle pour savoir ce qu'on a à travailler. C'est aussi parce que ce n'est pas très bien organisé et qu'on est seul, isolé. Les profs font leurs cours et s'en vont, les étudiants ne font que se croiser et il y a des clans. Nadine se sent exclue, exclue de ces groupes et exclue peut-être de l'université par ses résultats. Elle est atteinte en tant que personne à travers la matérialisation de l'évaluation que sont les notes. Celles-ci contribuent à constituer pour elle une carte d'identité personnelle (Barrère, 1997). Elles l'amènent à douter de ses capacités, dont elle était pourtant si sûre : " *je ne me sens pas capable* ", dit-elle, ajoutant très vite, *d'avoir plus de choses à faire, je pense pas que je pourrai* ". En demeurant dans cette logique de la quantité, Nadine peut introduire d'autres facteurs explicatifs de ses difficultés. " *Il faudrait être bien, pas dérangée* ". Elle a de longs transports, il ne lui reste donc que peu de temps pour travailler, qui plus est dans une chambre qu'elle décrit comme toujours bruyante. Par ailleurs, elle garde des enfants trois fois par semaine après leurs heures de classe parce que ses " *parents ne roulent pas sur l'or et que ça apprend à gérer l'argent pour plus tard* ". Cet ensemble de conditions lui apparaissent très nettement liées au milieu ouvrier auquel elle appartient et elle pressent que la sélection scolaire qui l'affecte a quelque chose à voir avec une sélection sociale. Sa difficulté d'intégration à un groupe d'étudiants renforce son sentiment. Alors, Nadine, amère et quelquefois révoltée, hésite : peut-être restera-t-elle à la fac et fera-t-elle son DEUG en trois ans parce qu'elle a envie de savoir ce qu'il y a en Psychologie clinique et en Physiologie et qu'elle voudrait être bien formée pour travailler avec des enfants. Elle ne cherchera pas à aller plus loin car elle sait qu'elle ne pourra jamais rédiger un mémoire, elle a trop de difficultés à l'écrit. Ou alors, elle passera des concours pour des écoles d'éducateur. Ou encore elle fera les deux, finira son DEUG, parce que ça l' " *embêterait de pas l'avoir* " et présenter des concours. Nadine lutte contre le jugement que l'institution a produit sur elle au travers de notes, en se fixant un objectif de réussite limité, à un horizon de trois ans. Elle transige avec l'image qui lui est renvoyée de ses capacités, acceptant des limites mais aspirant à en atteindre les frontières supérieures, comme elle l'a déjà fait, en obtenant un bac après un BEP.

Si Nadine effleure la question d'une sélection sociale à l'université, Mohamed, étudiant en AES à Paris l'aborde de front. Issu d'un bac professionnel de comptabilité, obtenu avec mention AB, il était fier, comme ses parents d'avoir réussi et d'entrer en fac. Mais après six mois, il est désemparé car il " *n'arrive pas à comprendre, à cerner* " et les notes obtenues lui signifient son échec. Ici c'est théorique, on parle beaucoup. Les profs sont distants ou méprisants quand ils ne sont pas, selon lui, ouvertement racistes. On ne sait pas ce qu'ils veulent. Mohamed estime beaucoup travailler mais ses notes ne reflètent pas ses efforts. Il pense qu'on juge son écriture, la qualité de son expression qui ne doivent pas être celles qui conviennent parce qu'il n'avait pas l'habitude " *de faire de la littérature* ". Il est découragé d'autant que les relations avec les étudiants le déçoivent aussi. Il voit de petits clans, tout comme Nadine, dont il se sent exclu et relève que quand il sympathise avec des étudiants, ce sont aussi souvent d'anciens " *bac pro* " autant désemparés que lui. Pour lui, fils d'ouvrier tunisien, l'université constitue un univers opaque et rejetant. Il s'estime perçu autant par les enseignants que par les étudiants à travers un faciès, un habillement, une gestuelle, un langage, une écriture. Tout le désigne comme différent et déplacé dans l'université. Alors il va s'en aller, amer, car " *sortir de l'université, ça donne le profil de quelqu'un qui réussit* ". Il cherche déjà, avec l'aide d'un ancien professeur du lycée, à préparer un BTS en alternance. Mais il sait qu'on retient d'abord dans sa spécialité les candidatures des bacheliers ES, puis des bacheliers STT. Il a appris en même temps que les bac Pro ne valent pas grand chose. Il croyait avoir obtenu le bac, il constate qu'il y en a plusieurs, de valeur très inégale, et qu'il a obtenu celui de la catégorie la plus basse. Il a néanmoins intériorisé le poids des classements scolaires sur l'avenir professionnel et social et veut rééquilibrer sa situation en obtenant un BTS parce que c'est " *un statut bac+2* ". Il tente, enfin, de conserver sa dignité en indiquant : " *être étudiant, ça ne m'intéresse pas vraiment* ". Ce qu'il veut c'est réussir en créant une entreprise de transport.

Ces deux étudiants sont très représentatifs de la petite dizaine de ceux, parmi quatre-vingt interviewés, qui sont en difficulté et s'identifient comme tels. Ce sont le plus souvent ces " *nouveaux étudiants* ", peu familiarisés avec les valeurs et méthodes de l'enseignement supérieur (Erich, 1998). Ils sont issus de l'enseignement technique ou professionnel et de familles, démunies de diplômes où l'obtention du baccalauréat a eu valeur d'événement sans que la filière d'appartenance soit située dans une hiérarchie. Souvent mauvais élève de collège, ils se sont retrouvés en lycée professionnel et classe de BEP sans avoir participé activement à leur orientation. Là souvent aussi ils ont réussi, trouvant un sens à leurs études, par application de leurs nouvelles connaissances dans la vie

quotidienne. De mauvais élèves, ils sont devenus têtes de classe, ont repris confiance en eux et se sont transformés en sujets de fierté pour leurs parents. Des ambitions scolaires et professionnelles se sont développées, appuyées par des enseignants. Être bacheliers les a fait égaux à tous les autres. Mais la confrontation avec l'organisation et les méthodes de l'enseignement supérieur a dévoilé des différences. Si ces étudiants citent, en effet, les mêmes changements perçus entre le lycée et l'université que les autres, leurs récits concernant les études au lycée creusent les écarts. Pris en charge au travers d'un emploi du temps scolaire lourd, ces élèves travaillaient peu, seuls et personnellement. Dans les cours, les enseignants désignaient explicitement ce qui était important et qu'il fallait apprendre et retenir. Les schémas et résumés au tableau n'étaient pas rares. Les exercices et travaux pratiques formaient une large partie des enseignements. L'organisation du travail était déterminée par les contrôles, courts et fréquents. Il est symptomatique que ces étudiants ne sachent pas très bien quoi faire d'autre à l'université que de remettre au propre des notes prises à la volée et les apprendre (cf. *infra*, les investissements des étudiants), souvent par cœur. Leur sentiment d'injustice quand ils prennent connaissance de leurs résultats n'en est que plus grand car, pour eux, ils ont travaillé, c'est-à-dire reproduit leurs activités de lycéens. Or là, les notes reçues étaient satisfaisantes. De plus, le fossé est d'autant plus grand pour ces étudiants qu'ils sont inscrits, pour la plupart dans des filières dont toutes ou certaines des disciplines ne sont pas enseignées au lycée, *a fortiori*, dans les sections d'où ils viennent. Comme Nadine et Mohamed, ces étudiants sont, en effet, inscrits en Psychologie, AES ou également en Droit. Les étudiants de Sciences, très majoritairement issus d'un bac S n'apparaissent pas dans ce groupe.

Par ailleurs, plusieurs, parmi eux, exercent un travail rémunéré à temps partiel, qu'ils estiment ne pas pouvoir réduire ou abandonner, comme Nadine. Les indications fournies ne vont pas dans le sens d'une contrainte économique incontournable. D'ailleurs, Nadine n'est pas boursière et n'en évoque pas la possibilité. Il semble plutôt que cette pratique soit rattachée par elle à une norme d'âge et d'autonomisation par rapport à ses parents. Une fille de 20 ans doit participer à son entretien et pouvoir refuser l'argent que lui proposent ses parents pour telle ou telle dépense envisagée. Cette norme semble plus prégnante en milieu populaire, ajoutant un trait particulier à ces étudiants en désarroi. Les conditions de vie qui leur sont imposées mais aussi qu'ils s'imposent les conduisent à ne fréquenter l'université que pour les cours. Ils n'y mènent aucune activité, vont peu ou pas du tout à la bibliothèque, n'y font pas connaissance avec d'autres étudiants. Sentiment d'exclusion et comportements d'auto-exclusion s'enchaînent inexorablement.

Quasiment tous sont blessés néanmoins, tant par leur échec scolaire que relationnel dans cette collectivité. Même s'ils ont un projet de réorientation, celui-ci constitue souvent une troisième tentative dans la mesure où l'entrée à l'université s'était faite par défaut déjà. D'autres vont s'obstiner, crispés sur leurs critiques de l'organisation universitaire, sans même parvenir à rendre opératoires les recommandations de leurs tuteurs enseignants, comme en Psychologie à Paris V, par exemple, où ce dispositif est mis en place depuis plusieurs années déjà. Alice (Psychologie, Nice) est, en effet, seule à déclarer avec légèreté : *“ Moi, j'ai fait SMS, je trouve que c'est plus dur, le niveau plus élevé, mais on fait un peu ce qu'on veut, pour moi c'est bien, du coup je me suis mise au sport, je vais très peu en cours, j'aime bien le cadre pour l'amusement, j'ai pas trouvé une branche qui me plaisait mais c'est sympa ”*.

## **2.2. Le passage à l'université : des contours mouvants pour un processus instable**

A. Coulon (1997) distingue trois temps dans l'apprentissage du métier d'étudiant : celui de l'étrangeté, celui de l'apprentissage, celui de l'affiliation. Il s'agit pour lui de trois phases successives que vit le novice, puis l'apprenti, puis l'étudiant : *“ A son désarroi initial, va succéder une phase de familiarisation progressive aux institutions, une conformisation aux codes locaux et le commencement du travail intellectuel qui doivent en principe le conduire à devenir un membre compétent de la communauté universitaire et à être reconnu comme tel ”* (p.105). Les portraits et profils qui viennent d'être décrits pourraient rapidement être lus comme des illustrations de ces différentes phases. Le premier groupe serait immergé dans la phase de l'étrangeté alors que le quatrième en aurait fait le bilan, non pour atteindre le temps suivant mais pour établir son incapacité ou son impossibilité à le dépasser. Le second groupe se situerait dans la phase d'apprentissage alors que le troisième marquerait son entrée dans le temps de l'affiliation.

Cet étiquetage commode se révèle cependant illusoire à double titre : d'une part, parce que les éléments saillants qui caractérisent les trois temps identifiés par A. Coulon ne sont pas toujours ceux sur lesquels sont construits nos différents profils, d'autre part, parce que les parcours individuels évoqués dans ces profils ne se laissent pas classer univoquement.

Le temps de l'étrangeté est défini comme celui de l'expérience de la rupture notamment en matière de dispositifs et procédures institutionnelles. C'est la perte des repères dans ce qui était perçu comme la continuité d'une situation antérieure : faire des études. Le temps de l'apprentissage est celui où s'élaborent des stratégies pour suivre le cursus, identifier et accomplir les tâches du travail universitaire. Le temps de l'affiliation se caractérise par l'acquisition et la maîtrise des règles organisant la vie sociale et intellectuelle du travail universitaire. De notre point de vue, qui est celui, nous semble-t-il, des étudiants interrogés, l'entrée dans la vie étudiante ne peut être approchée à partir des seules formes d'affiliation intellectuelle et sociale à l'institution universitaire dans ses diverses composantes. Elle procède certes d'une rencontre avec une nouvelle culture, la culture universitaire, mais aussi d'une rencontre avec un nouveau statut social, un nouvel environnement relationnel, un nouveau mode de vie qui, ensemble, contribuent à bousculer et redéfinir l'identité sociale et personnelle de l'étudiant.

Les propos tenus sur le passage du lycée à l'université ne mettent pas seulement en jeu des dispositifs et procédures institutionnelles et une appréhension progressive du travail universitaire. Ils désignent les domaines d'expérience signifiants pour les étudiants débutants et les investissements intellectuels et affectifs dont ils sont les supports. Ils montrent des perturbations dans ces différents domaines et dans les articulations construites entre eux. Ainsi les déçus de l'université peuvent-ils, comme Lionel ou Fanny (cf. *supra*), concentrer leur désappointement sur la dimension relationnelle de l'entrée à l'université et de leur nouvelle vie. Leurs difficultés concernent d'abord des relations défaites avec les enseignants, les parents, les pairs et l'incapacité dans le présent à en construire de nouvelles selon, éventuellement, un autre modèle. A l'autre extrême, les étudiants satisfaits indiquent leur nouvelle maîtrise des règles du travail universitaire, concrétisée selon eux par leurs premiers résultats à l'issue du semestre. Mais beaucoup soulignent aussi l'enrichissement de leurs intérêts scolaires et extra-scolaires et l'ouverture de leur univers relationnel. En exprimant leur satisfaction, certains désignent enfin et surtout la transformation positive de leur image de soi. Ils se perçoivent plus libres et plus matures. C'est précisément cette capacité qu'ils se découvrent à maîtriser leur nouvelle liberté dans différents domaines qui génère leur satisfaction. Quant à ceux qui sont en difficulté et parviennent à le déclarer, c'est l'inaccessibilité d'une identité visée et la blessure narcissique qu'elle provoque qu'ils expriment. L'identité visée par l'étudiant au travers de son inscription à l'université ne lui est pas reconnue par l'institution. La définition de soi et l'étiquetage par autrui sont en rupture de sorte à produire un processus d'exclusion et à menacer l'identité sociale et personnelle (Dubar, 1991).

Les profils décrits mettent donc en évidence les dimensions multiples de l'entrée à l'université et l'enjeu à son fondement : la construction de l'identité. Construction implique processus. Or la description de traits dominants, illustrés par des portraits, trahit ce processus en proposant un point de vue statique. Il importe donc de remettre en perspective ces classements à la fois en rappelant les thèmes induits par l'enquêteur et en envisageant une approche longitudinale de quelques entretiens.

Les entretiens ont été réalisés à la fin du premier semestre. Ils débutaient avec la question suivante : "vous venez de passer un semestre à l'université, qu'est-ce qui vous paraît marquant dans cette expérience ?". Les étudiants étaient donc appelés à organiser leurs impressions et à éventuellement les situer dans une perspective temporelle, à savoir : ce qu'ils imaginaient avant leur entrée, ce qu'ils ont retenu des premiers jours ou d'une plus longue période qu'ils définissent eux-mêmes, le bilan qu'ils font actuellement. La logique interne de chaque entretien ne reflète pas systématiquement cette mise en ordre. Le jugement émis au présent peut ainsi renvoyer au passé, c'est-à-dire aux premiers jours de l'année universitaire par exemple. Inversement, une expérience présente, comme la prise de connaissances des premiers résultats, peut être suffisamment envahissante pour éluder, tout à coup, dans le discours, le passé proche, qui avait pu être évoqué bien différemment à un autre moment de l'entretien. Des jugements contradictoires peuvent être ainsi émis au cours de l'échange, qui ne prennent sens que s'ils sont remis dans une perspective temporelle manquante.

Ces contradictions paraissent les indicateurs les plus révélateurs d'un processus et elles conduisent, non pas à remettre en question les profils présentés mais à introduire la proposition d'un aller-retour

entre eux de nombre d'étudiants. Cette mobilité signale précisément un processus et la vanité d'un classement définitif alors que la nouvelle situation est vécue de manière instable.

Quelques éléments de l'histoire de Thierry, étudiant en Droit à Paris, ont été retenus pour illustrer la posture d'attachement à l'univers du lycée. Mais parallèlement, Thierry insiste à maintes reprises sur le devoir pour lui d'effectuer des études supérieures : *" Je ne supporte pas l'idée de travailler sans avoir fait d'études, je suis pote avec des mecs qui sont revenus à la fac après avoir travaillé, ils me disent, je te conseille d'avoir des diplômes si tu veux pas être considéré comme un moins que rien dans ta vie professionnelle "*. A ce titre, il appartient donc aussi à la classe de ceux qui ont été caractérisés par leur adaptation contrainte à l'université d'autant qu'il avance les mêmes arguments qu'eux, notamment l'accès à une position professionnelle et sociale estimée. La même instrumentalisation des études supérieures les rassemble. De même, Adrien (AES, Paris) a fourni par son récit un exemple éclairant d'adaptation obligée à une filière. Mais il se déclare aussi, à d'autres moments, satisfait de ses enseignements et commence à construire un projet à plus long terme. Il participe aussi, à ce titre, du groupe des satisfaits. Le portrait de Nadine (Psychologie, Paris) a illustré la figure de l'inadaptation. Nadine n'en indique pas moins, dans certaines parties de son entretien, sa curiosité, son intérêt intellectuel pour ce qu'elle apprend, rejoignant là subjectivement le même groupe des satisfaits. *" Si j'arrête maintenant, ça m'embêterait de ne pas savoir ce qui est le plus important genre la clinique ou la physio, j'ai envie de savoir, de ne pas être dans le vague si tu lis un bouquin sur les ados et les enfants "*. Les exemples pourraient être multipliés.

### **3. Quelques principes de variations des perspectives**

Les visions et bilans diversifiés de l'entrée à l'université que nous avons tenté de mettre en évidence nous paraissent s'appuyer à la fois sur des représentations contrastées des études, de l'université et de la vie étudiante et sur des situations objectivement différenciées. Nous analyserons donc, tour à tour, ces différents points.

#### **3.1. Le sens subjectif des études supérieures**

F. Dubet (1994) considère que la relation aux études des étudiants, comme des lycéens, se construit par rapport aux trois grandes fonctions du système scolaire ou universitaire : fonction d'adaptation au marché des qualifications, fonction de socialisation, fonction de création intellectuelle critique. Le projet, l'intégration, la vocation constituent les versants subjectifs de ces fonctions et ces trois dimensions peuvent entrer dans toutes sortes de combinaisons pour définir l'expérience étudiante.

Les profils d'étudiants que nous avons dégagés ne sont pas construits sur le seul rapport aux études, mais sur les différents domaines de vie signifiants pour chacun. Il n'en demeure pas moins que les concepts de projet, intégration et vocation peuvent être opérants pour rendre compte des perspectives diverses des étudiants sur l'entrée à l'université.

Les étudiants qui regrettent l'époque lycée sont-ils par exemple des étudiants sans projet, incapables de se représenter l'utilité de leurs études, développant une faible sociabilité et n'accordant pas un sens personnel de construction de soi à leurs études? On ne peut apporter une réponse univoque à une telle question tant l'extension de chacune des dimensions, comme les relations entre elles, sont différentes dans chaque histoire individuelle. Ainsi Fanny, étudiante en Psychologie à Nice, ne semble pas avoir de projet, ni en termes professionnels, ni en termes scolaires (diplômes, horizon temporel d'études). Elle indique néanmoins un intérêt intellectuel ; en terminale, la Philo la *" gonflait "*, mais elle était intéressée par la Psychologie et il n'y avait que Freud qu'elle comprenait en Philo. Alors elle a choisi la Psycho parce qu'elle *" voulait savoir le comportement des gens "*. Elle indique aussi un souci d'ouverture et de développement de soi qu'elle ne cherche pas à atteindre par un accomplissement intellectuel : aller à l'université, pour elle, c'était aussi aller à Nice, la grande ville avec son attrait touristique et se détacher un peu de ses parents, *" on devient plus autonome, ça fait mûrir, voir la vie sous un autre angle "*. Mais cette transformation de son univers relationnel devient l'élément impossible à maîtriser pour Fanny et celui qui envahit son expérience d'entrée à l'université. C'est celui sur lequel elle chute et qui la conduit à regretter le passé, qui englobe la vie au lycée et la vie familiale.

L'exercice peut être reproduit sur d'autres profils d'étudiants. Youssef, étudiant en Droit à Paris, se contraint à poursuivre des études. Il déclare avoir eu un projet professionnel précis : devenir professeur d'histoire. Sans qu'il soit très explicite sur ce point, il semble qu'il n'ait pu obtenir son inscription dans cette discipline et il s'est rabattu sur le Droit. Son objectif est d'obtenir maintenant un niveau d'études qui lui permette de se présenter à un concours de catégorie A de la fonction publique, plus précisément des Affaires Etrangères. Il veut apprendre, se transformer, appartenir à un autre milieu. Mais pour ce faire, il compte sur les relations avec d'autres plus que sur l'apprentissage de savoirs universitaires. Ceux-ci ne sont que des moyens pour obtenir un diplôme et le statut qu'il offre à ses yeux. Youssef est déçu par les relations entre les étudiants et la médiocrité de leurs discussions tout comme il est déçu par le syndicalisme universitaire qu'il a rencontré. L'univers dans lequel il se forme personnellement est l'univers professionnel. Youssef est, en effet, collaborateur à mi-temps d'un élu parisien. Il se passionne pour les dossiers qu'il traite, pour les gens qu'il côtoie. C'est là qu'il apprend vraiment, pour lui, dans des relations interpersonnelles et la résolution de problèmes réels. Il ne peut donc que se contraindre à suivre des études auxquelles il ne trouve qu'une fonction très instrumentale.

Les étudiants satisfaits allient-ils projet, intégration et vocation intellectuelle ? Là encore, la réponse n'est pas univoque. La confrontation des expériences de Sophie et Solène le montre. Sophie, étudiante en Sciences de la vie à Paris, semble portée, à la fois, par un projet professionnel, une vocation intellectuelle et une bonne intégration sociale. Elle est passionnée par la biologie depuis longtemps et voudrait travailler en océanographie sur les grands animaux marins. Provinciale, elle a bataillé habilement pour entrer à Paris VI, université de grande réputation selon elle, où enseignent des chercheurs de renom. Elle poursuivra ses études le plus loin possible et y consacre dès maintenant la majorité de son temps. Issue d'un lycée privé dont elle détestait l'ambiance, elle apprécie l'ouverture relationnelle que lui procure l'université. L'enrichissement de soi par les savoirs et les personnes rencontrées sont indissociables dans son appréciation de l'entrée à l'université. Tout aussi satisfaite, Solène (SVT, Paris) n'aurait pas pourtant de vrai projet actuellement. De plus son entrée à l'université constitue un second choix. Elle a échoué à un concours d'entrée dans une école de psychomotricité et s'est repliée sur les Sciences de la vie, pour attendre et parce que c'était proche, à ses dires. Mais à d'autres moments de l'entretien, Solène exprime son opiniâtreté à sortir de sa petite ville de province et à s'inscrire dans une université parisienne en se domiciliant chez une parente. Elle élabore aussi devant nous un projet professionnel en tentant de concilier son intérêt profond pour la biologie et son souci d'aide aux personnes. Elle pourrait devenir professeur de biologie dans l'enseignement spécialisé. Elle souligne enfin l'extraordinaire ouverture intellectuelle et relationnelle que lui offre à la fois son entrée à l'université et son installation parisienne. Solène se perçoit en évolution. Elle sait que ces facteurs conjugués font d'elle une autre personne, plus conforme à ses aspirations. Son accomplissement personnel passe par la redéfinition de ses mondes scolaire et extra-scolaire et de leurs interrelations.

Mais il est d'autres étudiants débutants satisfaits. Comme Alice et Jean-Luc, tous deux niçois. Le premier est inscrit en AES, la seconde en Psychologie. Ils semblent dépourvus de tout sentiment d'accomplissement intellectuel dans les études comme de projet. Alice se décrit "*là pour attendre*" dans la mesure où elle a échoué à l'entrée en école d'infirmière. Mais elle a changé d'avis, elle pourrait s'orienter vers un IUT de biologie appliquée ou faire du sport, "*c'est à voir*". Jean-Luc, s'est inscrit là juste avant le bac, "*sans doute par rapport au niveau, à ce qu'il pouvait faire*". En revanche l'un et l'autre apparaissent fortement intégrés socialement. Ils ne sont étudiants que dans la vie non scolaire et y prennent grand plaisir. Ce qu'aime tout particulièrement Alice, "*c'est l'extérieur, les avantages extérieurs à la fac et c'est vrai qu'il y a beaucoup d'avantages*". Tous deux vivent dans le présent et ont rencontré la vie étudiante telle qu'ils se la représentaient.

### **3.2. Des représentations contrastées de l'université et de la vie étudiante**

Le rapport à l'entrée à l'université est, en effet, sous-tendu par des représentations diversifiées de celle-ci, comme de la vie étudiante.

L'université se situe tout d'abord par rapport à une offre de formation. Celle-ci est objectivement plus ou moins étendue et, de plus, les étudiants en ont une connaissance plus moins grande. On remarque ainsi combien les étudiants parisiens situent l'université où ils se trouvent parmi d'autres universités de Paris ou de sa périphérie offrant un cursus dans la même filière, combien aussi ils sont nombreux

à évoquer les classes de préparation aux Grandes Ecoles. Le choix de la plupart s'est inscrit par rapport à un champ large de formations possibles dans un domaine défini. Les classes préparatoires ont été envisagées par nombre d'étudiants en Sciences et une part non négligeable des étudiants en Droit et AES. Certains n'y sont pas entrés volontairement comme Sophie (SVT) parce qu'ils savaient ne pas en accepter l'atmosphère compétitive, d'autres avouent y avoir renoncé en anticipant le refus qui leur serait opposé, étant donné leurs résultats scolaires. C'est, par exemple, le cas de Christophe, étudiant en Droit. D'autres encore déclarent ne pas y avoir été admis. Si, en entrant à l'université, certains ont totalement renoncé à l'école d'ingénieur ou de commerce escomptée, d'autres espèrent encore pouvoir rebondir vers une formation plus valorisée, à leurs yeux, que la formation universitaire. C'est notamment le cas de plusieurs étudiants en AES qui manifestent l'espoir de pouvoir entrer à Sciences-Po après leur licence. Parmi les parisiens, les apprentis psychologues sont seuls à ne pas du tout situer l'entrée à l'université par rapport à cette offre parallèle. En revanche, ils sont nombreux à placer l'université Paris V où ils sont inscrits en tête des universités parisiennes ou périphériques offrant une filière Psychologie et insistent sur le choix qu'ils ont fait de celle-ci au regard de sa réputation. Mais d'autres se trouvent aussi dans cette université par échec à l'entrée dans une formation courte et professionnalisée ou en préparation de cette entrée. C'est, en effet, celle vers laquelle ils étaient "sectorisés" compte tenu de leur lieu d'habitation. Ces derniers sont proches des étudiants niçois interviewés, dans leur ensemble. Beaucoup de niçois, en effet, quelle que soit la filière, situent leur entrée à l'université par rapport à un échec ou une renonciation d'une formation en IUT ou section de technicien supérieur. L'écart est patent parmi les scientifiques qui, à Nice, n'évoquent quasiment jamais les classes préparatoires mais très souvent un IUT ou une classe de BTS. Une autre alternative présentée est celle de la faculté de médecine, à laquelle les interviewés concernés ont néanmoins renoncé en évaluant la difficulté des études. L'université de Nice est à la fois polyvalente et en situation de monopole sur une vaste région. Très rares sont donc les étudiants qui évoquent un choix entre plusieurs universités. Nice apparaît comme l'unique pôle universitaire de référence pour presque tous et des comparaisons ne sont avancées qu'à propos des différentes facultés dont les ambiances seraient bien différentes. La fac de lettres serait bohème, "hippie" et "sympathique", celle de Droit, "bourgeoise", trop politisée et marquée par l'extrême droite tant parmi les étudiants que les enseignants. Des choix de filière ont pu se faire sur ces réputations, mais la confrontation entre universités est absente. Ainsi, Toulon, Aix ou Marseille ne sont citées qu'à propos de formations spécialisées et professionnelles, envisagées à l'issue d'un DEUG ou d'une licence.

Ces contextes divergents d'entrée à l'université pourraient être associés à une hétérogénéité d'origine sociale et culturelle. Si celle-ci apparaît dans l'enquête extensive (cf. *infra*), elle ne peut interférer dans l'enquête par entretiens, construite par quotas égaux de chaque catégorie sans souci de représentativité. On note alors que les étudiants parisiens ont été pour la plupart très actifs dans leur recherche d'informations sur l'offre de formation dans la branche qui les intéressait et qu'ils déclarent souvent avoir été épaulés par leur famille élargie. Hormis les parents, frères ou sœurs aînés, un oncle, une tante, des cousins, un grand-père se sont ou ont été mis à contribution. Plusieurs enfants de milieux populaires font état de cette mobilisation familiale allant de la recherche d'informations à l'ONISEP ou dans diverses brochures à l'implication de l'oncle qui travaille à Paris VI ou de la tante qui est bibliothécaire à Paris I pour donner un contenu aux études universitaires. Les expériences des aînés ont aussi nourri les images des universités et des filières lorsqu'ils sont eux-mêmes en cours d'études supérieures. A Nice, si l'implication parentale semble à la fois évidente et diffuse chez les enfants de milieux privilégiés à fort capital scolaire et culturel, la mobilisation familiale paraît moindre en milieu populaire. Les parents sont présentés par les étudiants comme assurant le plus souvent un soutien matériel et un appui moral, comme aussi favorables à une poursuite d'études supérieures. Mais ils ne semblent pas s'être impliqués aussi directement dans la recherche d'informations sur les universités, filières, conditions d'inscription. Les étudiants eux-mêmes déclarent souvent avoir été peu et mal informés et avoir fait des démarches tardives et précipitées. Comme si les décisions étaient moins déterminées et les ambitions moins fortes, tant chez les enfants que chez leurs parents.

Des représentations et attentes diversifiées de l'université et de la vie étudiante font écho à ces univers de référence et comportements familiaux contrastés.

Certains étudiants, plus ou moins consciemment, sont restés attachés à un projet de formation supérieure courte et professionnalisée. L'université est précisément pour eux un lieu de formation, qui devrait leur fournir des enseignements "précis" et "utiles". Le ou les critères d'appréciation de cette utilité ne sont pas explicités et l'on ne sait si le souhait porterait sur l'utilisation immédiate dans un champ de la vie quotidienne ou différée dans la future vie professionnelle. L'un et l'autre sont

envisageables dans la mesure où ces étudiants sont plus souvent inscrits, soit dans la filière Sciences de la vie, soit dans la filière Psychologie. Dans la mesure aussi où ils sont sensiblement plus souvent niçois, on retrouve là surtout des étudiants en repli des IUT, classes de BTS ou écoles spécialisées. Ils n'expriment pas de critiques développées mais relèvent que leurs attentes sont quelque peu déçues. L'enseignement est trop général. Certes, ils ont choisi la matière et ne sont plus dans la situation du lycée où il fallait suivre des enseignements dans des domaines très divers et éloignés de leurs goûts et intérêts, mais ils ne rencontrent pas vraiment ce qu'ils attendaient. C'est " *abstrait* ", " *livresque* ". Ils sont aussi confrontés à des enseignements dans des disciplines qu'ils n'attendaient pas comme la physique en Sciences de la vie ou les statistiques en Psychologie. La définition du curriculum de la filière universitaire est en décalage avec l'image qu'ils en avaient. De plus, ils ne comprennent pas " *à quoi ça sert* ". Ils sont aussi surpris du travail à fournir et du nombre d'heures de cours et TD. C'est qu'ils avaient une image plus agréable de la vie d'étudiant, nourrie d'une mythologie où la fréquentation des cafés et des copains prenait le pas sur l'assiduité aux cours et l'effort intellectuel.

D'autres étudiants expriment une vision très instrumentale de l'université. Peu diserts, à l'inverse des précédents, sur les enseignements dispensés dans leur spécialité, ils évoquent essentiellement le statut socio-économique auquel le passage par l'université devrait les conduire. Ils ont voulu et veulent " *faire des études* ", non pas pour devenir quelqu'un d'autre mais pour, d'abord, être vu comme quelqu'un d'autre ou tout simplement quelqu'un. Le classement social conféré par l'obtention d'un diplôme universitaire envahit leur champ d'appréhension des études engagées. Il leur faut réussir et ils se conformeront à toutes les exigences perçues de l'institution pour opérer ce déplacement sur l'échiquier des positions identificatoires et sociales (Charlot et al., 1992). Ils s'expriment assez peu, par ailleurs, sur la vie étudiante comme s'ils n'avaient pas eu d'attentes très précises à cet égard. Quelques remarques laissent apercevoir cependant un certain isolement et un regret de ne pas rencontrer une sociabilité plus ouverte et plus riche sur le lieu d'études. Mais, comme ils le rappellent parfois, l'objectif principal de leur présence à l'université n'est pas là.

Cette perspective est assez souvent celle d'enfants de milieux populaires. Elle est néanmoins partagée par d'autres, issus de milieux plus favorisés où les études supérieures allaient déjà de soi dans la génération des parents. Il s'agit alors de maintenir ou légèrement améliorer la position sociale héritée. A cette fin, une filière perçue comme très polyvalente, laissant ouverte une large gamme de possibilités a été choisie. C'est, en effet, en Droit et en AES que l'on rencontre le plus ces étudiants. Ils ne savent pas encore s'ils utiliseront les savoirs disciplinaires acquis dans leur vie future mais sont certains, en revanche, que le diplôme obtenu, licence ou maîtrise généralement, sera déterminant dans leur placement social futur. Estimant leur intégration cognitive à l'université réalisée, ces étudiants sont tout aussi satisfaits de leur intégration sociale. Comme Christophe, étudiant en Droit à Paris, ils vivent la vie étudiante telle qu'ils se la représentaient, faite de travail, mais aussi de loisirs et de rencontres dans une gestion du temps personnelle et responsabilisante. Ces utilitaristes déclarés font néanmoins quelquefois évoluer leur position au fil de l'entretien et montrent le déplacement de leur modèle " *moyen-fin* " vers une recherche des significations culturelles et intellectuelles des enseignements reçus (Dumora et al., 1997). Ils se rapprochent alors d'autres étudiants pour qui l'université est d'abord un lieu d'enseignement.

Ces derniers, nombreux et plus spécifiquement parisiens, attendaient de l'université l'approfondissement de leurs connaissances dans le domaine qu'ils ont choisi. Leurs propos sont centrés sur les apprentissages et le travail scolaire. Ils détaillent les disciplines enseignées, les difficultés rencontrées, sont soucieux des examens et des critères d'évaluation. La réussite universitaire constitue pour eux la concrétisation de leur maîtrise de nouveaux savoirs, de plus en plus complexes. Ils formulent un horizon d'études à quatre ou cinq ans, le diplôme de maîtrise leur paraissant le minimum nécessaire pour devenir des professionnels d'un domaine. Ils préparent leur avenir, non pas prioritairement en termes d'accès à une position sociale, comme les précédents, mais dans l'espoir d'exercer une profession intellectuellement intéressante. Elle n'est, souvent, pas encore définie, dans la mesure où l'accès à un cycle d'études supérieur ouvrira de nouvelles possibilités. Mais tel est leur but, qui mérite efforts et sacrifices. Ces étudiants tentent donc de se conformer aux attentes perçues de l'institution universitaire et formulent peu de critiques à son égard. C'est à eux de s'adapter et leur réussite sera le signe de leur intégration à un monde nouveau et à une autre culture. Ils n'attendaient rien d'autre de l'université que les enseignements qu'elle leur offre. Leurs relations avec d'autres étudiants sont limitées aux objets scolaires : échange d'informations sur les cours et TD, recommandations de lectures, explications mutuelles d'exercices... En ce sens, les pairs se



rapprochent de collègues de travail qu'on ne fréquente pas en dehors des cours. La question de savoir s'il y a une vie étudiante sur le lieu d'études les concerne peu dans la mesure où précisément l'université est exclusivement perçue comme un lieu de travail et non comme un lieu de vie. Les points de repères en sont les salles d'enseignement, la bibliothèque, le restaurant universitaire, s'il existe (Le Bart, Merle, 1997).

Il est encore d'autres étudiants, aux attentes plus vastes et plus exigeantes. L'université apparaissait, pour eux, comme un lieu de développement et d'accomplissement personnel, incarnant des fonctions de socialisation et de création intellectuelle (Dubet, 1994). Un lieu, autrement dit, à la fois, d'apprentissages intellectuels et relationnels étroitement intriqués. L'institution *stricto sensu* n'était pas appelée, seule, à remplir ces fonctions. Elle était prise dans un ensemble qui relie les éléments d'un nouveau mode de vie, incluant la distance prise par rapport aux parents, l'autonomisation personnelle, la gestion indépendante de son travail et de ses loisirs. Pour ces jeunes, être étudiant, c'était apprendre et acquérir " *de nouvelles manières d'être, de nouvelles manières de vivre* ". Pour certains, celles-ci préexistaient, au niveau des représentations, à l'entrée à l'université. Ils avaient conçu de fortes attentes et aspiraient à pouvoir les réaliser. Comme Thierry (Droit, Paris), quelques-uns sont déçus, tant sur le plan intellectuel que relationnel, d'autres apprécient positivement leur propre évolution et l'attribuent à leurs capacités à s'appropriier les opportunités offertes par leur changement global de mode de vie. Mais d'autres étudiants ne semblaient pas avoir élaboré de telles attentes avant leur entrée à l'université. Ils ont construit ce sens de leur nouveau statut au cours des premiers mois d'expérience universitaire, en tentant de maîtriser tous les changements auxquels ils étaient confrontés. Certains acquièrent le sentiment de vivre une aventure intellectuelle tel l'Héritier, déjà minoritaire dans les années 60 (Bourdieu, Passeron, 1964), d'autres mettent l'accent sur l'enrichissement que procurent les rencontres interpersonnelles offertes par leur nouvelle situation. Quelle que soit l'accentuation, l'évolution est patente et montre une fois encore combien l'entrée à l'université constitue un processus aux issues indéterminées.

### **3.3. Des situations objectivement différenciées**

#### **3.3.1. Filière et organisation de la filière**

Le fractionnement de l'enseignement supérieur a été maintes fois souligné. Chaque université, mais aussi chaque filière élabore ses propres normes et règles en interprétant des dispositions nationales et elle aménage des indications de programmes générales. Elle le fait tant avec les moyens humains mis à sa disposition qu'avec ses traditions. Les propos des étudiants laissent entrevoir ces différences, retravaillées par certaines des caractéristiques propres aux interviewés.

On note d'abord que la description des changements perçus lors de l'entrée à l'université indique une intensité plus forte des perturbations ressenties chez les étudiants d'AES, de Droit et de Psychologie que parmi les scientifiques. Mais ces derniers se trouvent dans une situation particulière : les enseignements qu'ils suivent se trouvent dans le droit fil de ceux reçus au lycée dans la mesure où ces jeunes sont tous issus d'une même section S. Les autres étudiants viennent de bacs plus diversifiés - outre la section S, les sections L, ES, STT, SMS, STI, STL, bac professionnel, sont représentées - et ils sont confrontés, par leur choix de filière, à des disciplines totalement ou partiellement nouvelles. On pourrait insister sur les difficultés particulièrement prégnantes des étudiants issus des bacs technologiques et professionnels mais elles pourront être mises en évidence avec plus de validité par l'analyse de l'enquête par questionnaires.

Hormis l'incidence réelle des origines scolaires des étudiants sur leur perception de l'entrée à l'université dans telle ou telle filière, l'organisation même de ces filières varie suffisamment pour infléchir aussi les opinions. Les cours magistraux forment l'essentiel des enseignements en Droit où les TD ne concernent que deux ou trois matières au choix. De plus ces cours magistraux peuvent rassembler jusqu'à 500 étudiants en début d'année. Le sentiment d'anonymat et la distance ressentie aux enseignants n'en sont que plus marqués. A l'autre extrême, les enseignements de Sciences déclinés en cours magistraux, TD et TP construisent un emploi du temps très structuré, assorti d'une présence contrôlée dans les petits groupes. Cette organisation, plus proche de celle du lycée, réduit l'impression d'étrangeté et de pertes des repères.

On peut également pressentir, au travers des propos des étudiants, de sensibles différences d'organisation à l'intérieur d'une même filière. Venant de bacs aussi diversifiés que les parisiens, confrontés comme eux à une palette de disciplines nouvelles, les apprentis psychologues niçois semblent plus désorientés en début d'année et expriment plus de critiques sur un encadrement lâche et des formes d'évaluation contestables. Mais les parisiens signalent aussi la proposition de stages de remise à niveau de pré-rentrée, étalés sur trois semaines, un accueil très travaillé qui présente clairement l'organisation du cursus, les choix à opérer, les étapes à franchir et fait visiter, en petits groupes, les locaux et les services du site. Plusieurs étudiants, qui sont en difficulté, évoquent aussi la personne de référence qu'est leur tuteur enseignant. Celle-ci les convoque à l'issue des contrôles et tente de faire avec eux un bilan de leur travail et de leurs méthodes, assorti de conseils. La situation paraît inversée entre les deux filières d'AES. Les plaintes sur les conditions d'inscriptions, les difficultés à obtenir des informations de tous ordres, les emplois du temps déséquilibrés, les changements d'horaires de cours ou l'ignorance réciproque des enseignants de cours magistraux et de TD sont particulièrement développées à Paris, alors que ces critiques ou d'autres sont rares à Nice.

### 3.3.2. Conditions de vie

Le passage des études secondaires aux études supérieures paraît s'effectuer, au travers des entretiens, à Nice et à Paris dans des conditions globalement divergentes.

Parmi la quarantaine d'étudiants parisiens interrogés, cinq seulement ont quitté leurs familles. Trois sont étrangers et viennent respectivement de Chine, d'Uruguay et de Turquie. Si les deux premiers, Adrien et Alexandre, ont une mère ou un père français et ont toujours maintenu des relations avec la France, où ils n'ont jamais vécu, Elina arrive d'Ankara et explique son inscription dans une université parisienne par la passion qu'ont ses parents pour la culture française et leur ouverture à l'Europe. C'est dans ce sens qu'elle a été scolarisée dans un lycée francophone. Tous trois, inscrits en AES, sont également déçus de ne pas suivre leurs enseignements à la Sorbonne car ce nom prestigieux a été déterminant dans leur choix d'université et de filière. Mais le premier cycle de Paris I-Panthéon Sorbonne est installé dans des locaux éloignés de ce Quartier Latin dont ils avaient tant entendu parler. Les deux autres, Sophie et Solène, étudiantes en Sciences, viennent de province et ont contourné la sectorisation pour parvenir à s'inscrire à Paris VI. La situation est toute différente à Nice où une petite majorité des étudiants interrogés sont séparés de leurs familles. Celles-ci ne résident néanmoins qu'à une centaine de kilomètres au maximum et le plus souvent à beaucoup moins. Comme on l'a indiqué précédemment les retrouvailles sont quasiment hebdomadaires puisque presque tous rentrent "chez eux" tous les week-ends. Cette opportunité est exclue pour les "parisiens" venant de l'étranger et ils y substituent un usage important du courrier électronique. Les deux provinciales retournent chez leurs parents à un rythme irrégulier, selon le travail scolaire à réaliser pour l'une, selon un principe d'économie pour l'autre, dans la mesure où les voyages sont coûteux pour sa famille.

La rupture dans les conditions de vie est donc globalement moins forte à Paris où l'entrée à l'université s'effectue par certains aspects dans le prolongement de la vie lycéenne. La très grande majorité des étudiants interrogés résident comme auparavant avec leurs parents et, comme auparavant, sont pris en charge par eux dans tous les aspects matériels de leur vie. Le seul bouleversement non scolaire concerne généralement l'allongement de leurs temps de transport, puisqu'ils habitent jusqu'à une quarantaine de kilomètres de Paris et quelquefois plus. A l'inverse, l'installation dans un logement indépendant durant la semaine, largement répandu à Nice infléchit considérablement les perceptions de l'entrée à l'université. Encore faut-il distinguer entre les étudiants installés en cité universitaire et les locataires de studios. Si les premiers bénéficient de facilités collectives, comme le restaurant universitaire pour tous les repas et les utilisent souvent, notamment les garçons, les seconds se trouvent brutalement confrontés à la prise en charge matérielle de leur vie quotidienne. Ces étudiants niçois sont quasiment les seuls à évoquer les tracas de la gestion de l'argent, des courses à faire et des repas à préparer, ajoutés pour certains à la familiarisation avec la grande ville, presque inconnue jusque là. La conjugaison des ruptures est patente pour eux, mais elle constitue souvent un challenge. D'enfants, ils deviennent adultes. Or telle est leur aspiration et, à ce titre, le statut d'étudiant atteste un sens fort pour eux. Etre étudiant, c'est bien sûr poursuivre des études, apprendre, et se préparer professionnellement, mais c'est aussi s'autonomiser de sa famille, s'ouvrir culturellement, rencontrer d'autres mondes à travers d'autres personnes. Autrement dit, c'est se construire et construire sa vie. Cette perspective est également exprimée à Paris, mais, nous

semble-t-il, de manière moins générale et moins forte, dans la mesure où les références aux apprentissages cognitifs et à la préparation à l'insertion professionnelle sont plus souvent présents dans les discours. De plus, les étudiants niçois sont nombreux à exprimer le sentiment de vivre une période exceptionnelle. En ce sens, ils montrent un rapport au temps plus distancié que beaucoup de parisiens, en ayant clairement conscience d'un présent spécifique. Ils se situent, en effet, explicitement dans une situation intermédiaire entre l'école, la dépendance et le travail, la vie de famille future. Ils ont conscience du caractère éphémère de cette période et se proposent à ce titre d'en jouir dans tous ces aspects pour " *s'éclater avant d'entrer dans la dureté de la vie adulte* ", selon l'expression de l'un d'entre eux. Le temps de vie se découpe, pour beaucoup, en âges différenciés auxquels sont attachés autant d'attributs différents. L'âge des études supérieures est, pour eux, celui de l'indétermination et de l'expérimentation qu'a décrit O. Galland (1990). Ce caractère exceptionnel de la période vécue semble moins ressenti à Paris où le futur apparaît comme le point de convergence de tous les efforts. Le présent est d'abord préparation de l'avenir ou, d'une autre manière, la projection dans le futur, notamment professionnel, donne sens au présent. A Paris, bien plus souvent qu'à Nice, une logique économique de l'investissement et du rendement à terme régit le rapport au présent.

Etre étudiant a donc un sens existentiel, à la fois plus large et plus fort, parmi les interviewés d'un site que de l'autre.

Si l'autonomisation de la famille fait partie des significations attachées au statut d'étudiant, elle se présente sous deux aspects au moins : l'indépendance résidentielle et l'indépendance financière. On vient de le souligner, l'indépendance résidentielle est rarissime et peu revendiquée à Paris, alors qu'à l'inverse, elle est revendiquée et souvent réalisée à Nice. En ce qui concerne l'indépendance financière, si peu des jeunes interrogés y accèdent, les niçois, à nouveau sont un petit plus nombreux que les parisiens à déclarer un " petit boulot " régulier. Par ailleurs, lorsqu'ils ne travaillent pas, ils tentent plus longuement d'en justifier les raisons. Comme si la concrétisation des différentes dimensions de la définition de l'étudiant était plus impérative pour eux. L'exercice d'un travail rémunéré apparaît aussi dans toutes les filières, même si son volume horaire est limité. Quelques étudiants travaillent à mi-temps selon une évidente contrainte financière mais la plupart n'exercent qu'une activité de quelques heures. Qu'elle soit effectuée sous une pression économique ou par conformisme à une représentation de l'étudiant ou encore à une norme d'âge, cette activité infléchit l'entrée à l'université et la perception qui en est faite. Le temps consacré aux études est réduit, l'assiduité aux cours et TD n'est pas évidente, la réalisation d'un travail personnel problématique. Des choix doivent être réalisés. Certains, comme Anne-Sophie, titulaire d'un bac S, animée par un projet professionnel très précis (psychologue en hôpital dans un service de soins palliatifs) se sont organisés pour pouvoir assister à tous les cours et consacrent, avec opiniâtreté, la quasi-totalité de leur temps libre au travail universitaire. D'autres qui, comme Youssef, donnent un sens subjectif très limité à leurs études supérieures et estiment que leur évolution et formation personnelle passe par d'autres voies, se laissent happer par leur emploi ou, plus souvent des fréquentations et pratiques de loisirs. Une inscription dans une filière universitaire de repli, un projet indéfini combinés à une activité rémunérée tendent à réduire la mobilisation sur les études et l'apprentissage des codes et routines de l'institution. Lorsqu'à ces traits s'ajoute une origine scolaire défavorable (bac technologique ou professionnel), le désinvestissement, l'échec et l'abandon semblent se dessiner dans un horizon à court terme.

## Conclusion

L'entrée à l'université représente d'évidence un moment spécifique. Elle marque le passage dans un nouveau cycle scolaire, qui plus est, le dernier avant l'insertion professionnelle et l'installation dans la vie adulte. Ces nouvelles études engagées s'effectuent dans une organisation et un lieu généralement inconnus dont il faut faire l'apprentissage. Il faut s'approprier un espace, des codes et des routines, comme A. Coulon (1997) l'a finement montré. L'université est une institution de formation intellectuelle : elle délivre des connaissances dans des formes d'exposition et des relations élève/enseignant qu'il faut apprendre autant que de nouveaux savoirs. Elle a également une fonction de sélection et délivre des diplômes selon de nouvelles modalités d'évaluation qu'il faut aussi connaître et mettre en pratique dans ses productions. Six mois après leur arrivée à l'université, la quasi-totalité des interviewés savent exposer cette double fonction de l'institution et ont repéré les points cruciaux de changements par rapport au lycée. Si l'assiduité aux cours et TD paraît impérative pour la plupart, les difficultés pointées par tous concernent la gestion du temps, le travail personnel et son organisation.

Le rapport au temps des débutants est bouleversé parce que l'emploi du temps universitaire ne présente pas l'aspect régulier et contraignant de celui du lycée. Là, les heures de cours se succédaient sur chaque jour de la semaine, la présence était obligatoire et le travail personnel était orienté par les contrôles effectués par les enseignants. Ces repères forts sont dorénavant perdus. Cette vacance est inacceptable pour la très grande majorité des étudiants qui tentent d'élaborer de nouvelles normes pour organiser leur temps et leur travail. Mais l'entrée à l'université n'est pas seulement adaptation et acculturation à une institution spécifique. Elle présente d'autres dimensions qui excèdent le changement d'établissement d'enseignement et insère celui-ci dans un plus vaste ensemble. Les étudiants savent aussi indiquer combien l'entrée dans ce nouveau cycle d'études affecte leurs conditions et modes de vie, d'une manière générale. L'entrée à l'université est contemporaine d'un effritement des réseaux relationnels, d'une décohabitation parfois d'avec la famille, de la rencontre avec de nouveaux quartiers ou une nouvelle ville. C'est le temps des ruptures conjuguées et de l'effort pour construire de nouveaux repères et de nouveaux liens sociaux.

Ce paysage malmené pourrait laisser présager de discours pleins de toutes les difficultés rencontrées, assortis de plaintes et expressions multiples de découragement. Le tableau présenté en 1992 par D. Lapeyronnie et J.L. Marie allait dans ce sens en soulignant l'anonymat et l'isolement qui régnait à l'université et entraînait apathie ou hyper-individualisme parmi les étudiants. Mais ici, la tonalité dominante des entretiens analysés n'est pas négative. Les étudiants, certes, ne se disent pas satisfaits de tout ce qu'ils vivent au jour le jour mais ils ressentent fortement le sentiment d'être en train de " grandir " et celui-ci domine toutes les autres expériences. La construction de soi et d'une nouvelle image de soi s'effectue quelquefois douloureusement dans la renonciation qu'impose le désajustement d'une identité visée et d'une identité attribuée. Mais le plus souvent, les étudiants estiment avoir surmonté les épreuves multiples auxquels les confronte le passage à l'université et se sentent devenir " autre ". Ils vivent un enrichissement intellectuel, culturel et relationnel qui transforme leur rapport aux autres et au monde. L'institution d'enseignement qu'ils fréquentent n'est pas seule en cause, s'y ajoutent et s'y combinent toutes les autres modifications de leurs modes de vie.

L'entrée à l'université est partie prenante d'un processus de construction identitaire tant au niveau personnel que social. Celui-ci s'effectue de manière instable alternant avancées et retours en arrière. Il concerne toutes les dimensions de la vie quotidienne et les appartenances simultanées de chaque étudiant à diverses conditions et statuts. Une problématique de la transversalité privilégiant l'interrelation entre les différents pôles de la vie quotidienne est la plus adéquate pour en rendre compte ainsi que des travaux antérieurs l'ont montré (Erlich, 1998).

Les domaines d'expérience pris en compte par les étudiants pour décrire les transformations vécues, comme leur extension et leur part relative, sont variables. Les articulations construites entre les domaines et les investissements intellectuels ou affectifs qui en découlent le sont également. Chaque récit est singulier mais porte en lui le poids de trajectoires sociale et scolaire, retravaillées par l'auteur selon le sens subjectif qu'il construit de ses études et de la vie étudiante, selon aussi sa filière, son université et ses conditions matérielles de vie. A ce dernier titre, des écarts entre les interviewés parisiens et niçois sont sensibles : les premiers se donnent plus souvent à voir comme des lycéens prolongés et les seconds comme des jeunes en voie d'autonomisation.

# Chapitre 3

## La découverte des enseignants et des enseignements universitaires

(Charles Coridian)

L'entrée à l'université affecte l'ensemble des conditions et modes de vie des jeunes bacheliers. Seule une approche transversale, privilégiant l'interrelation entre les différents pôles de la vie quotidienne, permet, comme on vient de le voir, de saisir les significations qui s'attachent à l'expérience étudiante en première année de DEUG.

Dans cette expérience des étudiants débutants, la découverte de la formation universitaire, est une dimension qui tient une place essentielle. Les étudiants sont, en effet, confrontés à de nouvelles méthodes d'enseignement et à des situations pédagogiques qui s'inscrivent beaucoup plus en rupture qu'en continuité avec la scolarité secondaire. Comment réagissent-ils et s'adaptent-ils aux modalités spécifiques de la formation universitaire ? Comment expérimentent-ils un enseignement qui repose sur la formule du cours magistral en amphithéâtre que complètent des séances en petits groupes, réservées aux TD et TP ?

Dans la logique de la formation universitaire, les cours magistraux sont la présentation à des grands groupes d'un savoir disciplinaire sous la forme de conférences, "monologues expositifs, qui informent, citent, donnent des références bibliographiques" (Altet, 1994). Le cours magistral est dans son principe une transmission de savoirs "faite sans échanges véritables avec les étudiants". Les TD et les TP, sous forme d'enseignement à de petits groupes, servent normalement à expliciter et à appliquer les cours afin de faciliter leur compréhension et leur assimilation par les étudiants.

Ces deux modalités de cours sont donc étroitement liées entre elles au sein d'un même enseignement disciplinaire et les étudiants sont sensés y avoir recours sans privilégier l'une ou l'autre. Pour les enseignants le modèle de la conduite étudiante en première année de DEUG est donc l'assiduité sans faille aux cours magistraux et aux TP/TD. Elle constitue en quelque sorte un préalable à l'intégration à l'université et conditionne une entrée réussie dans la culture et le travail universitaires, sur la base d'un travail intellectuel personnel intense et régulier (Boyer, Coridian, 1998).

### 1. Le cours magistral, une situation pédagogique inédite

Comme il a déjà été souligné, le cours magistral en amphithéâtre est une des nouveautés qui, aux yeux des étudiants, marque le plus la rupture entre le lycée et l'université.

Pour certains "nouveaux étudiants", ces bacheliers qui dans leur milieu familial sont parmi les premiers à accéder à l'université (Erlich, 1998), la découverte des conditions réelles dans lesquelles se déroule ce type d'enseignement provoque parfois un grand étonnement qu'ils ne cherchent pas à dissimuler. Nadia, étudiante en AES à Paris, vit cette découverte des premiers cours de façon assez négative : *"Une des choses qui m'a le plus surprise au début c'est qu'il n'y avait pas de place pour tout le monde dans l'amphi le jeudi matin. On est cinq cents et c'est un amphi où il y deux cents cinquante places. Moi j'étais arrivée à l'heure j'avais une place, mais c'est quand même bizarre de voir des gens qui doivent s'asseoir sur les marches...et puis aussi c'est vrai qu'il n'y avait personne pour nous dire ce qu'il fallait faire"*. Comme bien d'autres étudiants, elle constatera que, petit à petit, les amphithéâtres sont moins surchargés et qu'ils pourront même finir par paraître désertés tant le nombre d'étudiants se réduit dans certains cours.

Aurélien dans la même filière a été pour sa part plutôt agréablement surpris : *"Les cours en amphi ah oui ça m'a étonné les premières fois....pour moi la fac on n'entendait rien. Mais où qu'on soit on entend parfaitement bien...justement avec ma copine on a tout testé au début : au fond, devant, au milieu, on entend bien partout. Bien sûr faut pas qu'il y ait des mecs qui s'amuse à tchatcher pendant toute l'heure derrière nous parce qu'on comprend rien (...) ça c'est vraiment la chose qui nous a étonné, on pensait pas que ça allait être comme ça, en fait on a été étonné positivement"*.

Passée la surprise des premiers cours, le problème qui va se poser aux étudiants c'est d'abord de savoir s'il faut être assidu en cours puisqu'il n'y a pas d'obligation, pas de contrôle des présences, et ensuite, pour ceux qui y assistent, d'arriver à tirer le meilleur parti de ces cours qui ne sont pas toujours faciles à suivre.

### **1.1. Aller ou ne pas aller en cours**

Au lycée, le temps des élèves se répartit clairement entre les heures de travail contraint dans l'établissement et les heures passées en dehors pendant lesquelles ils doivent prévoir des moments pour le travail personnel. Dans son étude sur les lycéens, A. Barrère (1997) a bien montré comment tout un rituel ponctue les heures de travail lycéen au sein des établissements, contribuant "à lui enlever tout caractère problématique", même si un certain développement de l'absentéisme au lycée, n'est pas sans poser, aujourd'hui, quelques problèmes à l'institution.

En entrant à l'université les bacheliers intègrent une institution beaucoup moins contraignante et aller en cours n'a plus la même signification puisque cela requiert une démarche volontaire de la part de chacun. En faculté la présence n'est obligatoire qu'à de rares moments et cela peut même conduire les étudiants à se demander comment occuper et organiser leur temps journalier et hebdomadaire, chacun étant "objectivement libre d'échouer dans la résolution pratique de ce problème" (Lahire, 1997). Très peu d'étudiants ont fait part de ce type de questionnement. Tout au moins, aussi explicitement que Solène, en SVT à Paris, qui fait preuve de sérieux dans ses études, mais qui reconnaît aussi qu'elle assiste à tous les cours, parce que, dit-elle : "*Je ne sais pas quoi faire d'autre, donc je vais à tous les cours, TP, TD, ça me plaît beaucoup*".

A l'université, il n'y a donc pas que le travail personnel en dehors des lieux d'enseignement qui soit problématique et tous les étudiants ont donc à gérer cette nouvelle autonomie, cette liberté dont beaucoup perçoivent bien qu'elle n'est pas sans risques.

D'une façon générale, les étudiants interviewés après un semestre d'enseignement, s'efforcent de suivre les cours magistraux avec régularité. Pour eux, c'est déjà une part importante de leur travail scolaire, et pour ceux qui apprécient le plus l'autonomie dont ils bénéficient à l'université, aller en cours c'est faire preuve qu'on est capable de se comporter de façon responsable dans une situation qui comporte très peu de contraintes institutionnelles, qu'on s'engage volontairement dans son travail.

Par ailleurs, certains réalisent assez vite que la succession des cours suit une véritable progression. Comme le dit Sophie : "*J'ai jamais manqué un cours parce que sinon on est complètement perdu, déjà que c'est un peu dur à comprendre donc si on rate un cours ce n'est pas la peine.*"

Pour autant l'assiduité n'est pas totale. Une partie des étudiants reconnaissent qu'il peut leur arriver de manquer occasionnellement des cours pour des raisons diverses. La répartition des emplois du temps, par exemple, ne facilite pas toujours la tâche des étudiants, qui font fréquemment le récit de journées très chargées, pouvant aller jusqu'à huit ou neuf heures d'enseignement. Dans ces cas là, même si certaines heures sont des heures de TD, les étudiants reconnaissent qu'ils ont parfois beaucoup de mal à arriver se concentrer lorsqu'ils doivent suivre un cours magistral en fin de journée. D'autres ont du mal, à l'inverse, à se lever suffisamment tôt pour suivre le premier cours magistral de la journée, à huit heures du matin, et peuvent aussi être tentés de sécher parfois.

Quelques uns avouent cependant qu'ils ont complètement laissé tomber certains cours. Certains font le choix de privilégier les enseignements qui les intéressent le plus, comme Simon, étudiant niçois : "*Là par exemple la physique ça ne m'intéresse pas du tout, ben je me démerde pour avoir les cours par quelqu'un. Je vais pas en cours, alors que la biologie j'ai raté qu'une fois et c'était parce que j'avais pas le choix*".

Le fait que l'absence en cours magistraux n'ait aucune conséquence directe pour les étudiants, leur permet donc d'envisager quelques manquements à la règle que la plupart s'efforcent de suivre. D'ailleurs, une partie d'entre eux estiment, qu'il n'est pas trop difficile de rattraper les cours en s'aidant de notes de copains. D'autres étudiants pensent, au contraire, que ce n'est pas du tout évident, car ils considèrent que des notes de cours n'ont vraiment de sens que pour celui qui les a prises.

Bien qu'elle ne soit pas sans failles l'assiduité aux cours magistraux pour la plus grande part des étudiants interviewés constitue donc le minimum de ce travail sur soi que réclame l'engagement dans les études universitaires. Pourtant les conditions dans lesquelles ils doivent suivre ces cours magistraux ne sont pas toujours les plus favorables.

## **1.2. Des conditions d'enseignement pas faciles**

Au bout d'un semestre certains étudiants, comme Sonia en SVT à Nice, se demandent si la formule des cours en amphithéâtre est vraiment la bonne : *“C'est bien parce que bon le prof il peut faire son beau discours mais y'a trop de monde...y'a toujours quelqu'un qui fait du bruit, quelqu'un qui discute, alors quand tu veux faire attention à quelque chose, c'est juste au moment où y'a l'autre qui éclate de rire derrière...C'est parce qu'il faut développer une concentration assez intense sur le prof et sur ce qu'il fait et moi je sais que quand je sors d'amphi, je sais que je suis crevée quoi.”*

Pour les étudiants qui veulent vraiment suivre les cours le problème des conditions d'écoute est donc assez important. Ce qui, le plus souvent, va les amener à se placer dans les premiers rangs de l'amphithéâtre, là où ils estiment pouvoir mieux suivre le cours. *“Au début j'étais vers le fond parce j'arrivais toujours par la porte de derrière et pour éviter de faire plein de bruit, de déplacer...je prenais la première place qui était là...et puis en fait plus ça va plus je me retrouve devant parce que finalement devant c'est beaucoup mieux avec le niveau d'audition et puis même quand ils passent des transparents c'est mieux d'être devant je trouve”.*

Cherchant à pouvoir entendre correctement l'enseignant, les étudiants qui se mettent dans les premiers rangs recherchent aussi le moyen de rester concentrés en minimisant les tentations de faire autre chose que d'écouter le cours.

Si certains dénoncent le brouhaha provoqué par les discussions d'une partie de l'auditoire, d'autres reconnaissent honnêtement qu'ils pourraient, eux aussi, être tentés de discuter avec des voisins d'amphithéâtre s'ils ne prenaient pas la peine de se mettre dans les premiers rangs, là où il est difficile de bavarder en toute bonne conscience sous le regard de l'enseignant qui fait cours. Jérémy, qui redouble sa première année de SVT, dès le premier jour s'est mis tout devant dans l'amphithéâtre parce qu'il a décidé de travailler plus sérieusement. Selon lui, se mettre devant en amphithéâtre *“ça change énormément les choses à tous les points de vue, ce n'est pas qu'une question d'acoustique, c'est aussi une question de concentration parce qu'au premier rang on peut moins se permettre de discuter avec son voisin”.* Il évoque ce qui se passait l'année précédente, quand les amphithéâtres commençaient à se vider *“et mes voisins je vais pas jeter la pierre sur eux, mais quand on est entre amis s'il y en a quatre ou cinq qui disent -on s'en va, on en a marre de ce cours- et qu'on est au fond et qu'on a pas suivi, on comprend pas, alors on suit le mouvement”.*

Ainsi, se mettre dans les premiers rangs c'est, semble-t-il, accepter la règle tacite qui voudrait que choisissent d'être là ceux qui désirent se concentrer sur l'écoute du cours. Comme le résume, avec une certaine désinvolture, Thierry, étudiant en Droit : *“Les cours magistraux c'est bien comme méthode, là aussi ça laisse des possibilités à tout le monde et ceux qui ont envie de travailler on se met devant...c'est vrai que derrière si on veut jouer aux cartes, écouter son walkman, avoir des conversations avec les gens d'à côté...”*

Il est vrai que tous n'ont pas le souci d'un placement particulier dans l'amphithéâtre. Certains n'y font pas attention et se placent là où c'est possible, ou choisissent surtout d'être proches de gens qu'ils connaissent, avec lesquels ils ont l'habitude de se regrouper. Enfin, quelques uns admettent qu'ils sont plus attirés par les places du fond, soit pour préserver encore plus leur anonymat, soit parce qu'ils ne sont pas aussi concentrés et qu'il est éventuellement possible de quitter l'amphithéâtre sans trop se faire remarquer. C'est le cas d'Alice, en Psychologie à Nice, qui ne s'adapte pas à l'université et espère se réorienter en fin d'année. Avec un brin de provocation elle déclare *“ben si ça me plaît pas je m'en vais, d'ailleurs je suis toujours au fond, moi c'est plus facile, on parle plus facilement”.* De fait, comme l'a bien montré une étude sur la mesure expérimentale de la réception d'un cours magistral, à partir d'observations *in situ*, on peut établir une géographie des pratiques étudiantes de l'amphithéâtre qui permet de distinguer plusieurs zones où l'attention, l'écoute et le type d'occupation des étudiants varient très sensiblement (Fijalkow, Soulié, 1998).

La plupart des étudiants s'efforcent donc d'aller régulièrement en cours et d'essayer de les suivre avec attention, car beaucoup considèrent que l'écoute du cours s'avère essentielle puisqu'elle constitue souvent pour eux une part importante du travail de mémorisation et de compréhension qu'ils ont à faire. Beaucoup ont fait part de l'importance d'un suivi attentif du cours, préalable et indispensable à leur propre travail personnel : *"je fais cinquante pour cent de mon travail en cours"*, *"les trois quarts des connaissances je les prends en cours"* *"j'apprends, j'assimile pendant que je prends mes notes parce que je sais pas...le fait d'écrire, de voir ce que j'écris, d'écouter en même temps ça rentre"*.

### **1.3. Etre actif en cours magistral**

Qu'ils évoquent une mémoire plutôt visuelle ou auditive, les étudiants suivent les cours en effectuant une activité essentielle, prendre des notes, un travail qu'ils jugent important. La nécessité de prendre des notes semble un fait acquis, même lorsque l'on s'intéresse moins à une matière ou à des cours jugés peu captivants : *"On prend des notes et puis voilà, et puis on écoute, et puis même si ce que dit le prof n'est pas intéressant on reste là pour gratter"*, explique Philippe, en Psychologie à Nice.

"Gratter" comme le disent un certain nombre d'entre eux, cela peut-être véritablement une activité très absorbante, car tous n'ont pas la même aisance dans cet exercice de la prise de notes. Différentes techniques sont mises en œuvre et un certain nombre d'étudiants vont commencer par essayer de tout noter ce que dit l'enseignant. Pour ceux qui reconnaissent qu'ils n'ont pratiquement pas d'expérience de la prise de notes, en particulier les étudiants issus des bacs technologiques ou professionnels, tout noter apparaît, au départ au moins, comme la seule solution possible. Comment faire, en effet, pour reconnaître dans le discours de l'enseignant ce qui est important ? Mylène, en Psychologie à Paris après une terminale technologique où elle avait l'habitude de prendre des notes sous la dictée, s'efforce de présenter cela sous une forme humoristique : *"Je suis plutôt du genre à prendre le bonjour du prof et le au revoir du prof., je prends tout"* dit-elle en riant. Arriver à dégager ce qui est à noter peut être encore plus compliqué pour les étudiants qui ont des difficultés de compréhension du vocabulaire employé par les enseignants. Sans parler explicitement de la prise de notes, Nicolas, en AES à Nice après un bac G, dit à propos de ses cours en amphithéâtre : *"En général c'est avec du vocabulaire assez soutenu, des fois c'est pas évident"* et il ajoute qu'il ne se sent pas à l'aise dans la structure de la faculté, pas adapté à *"comment ça marche, comment parlent les profs"*.

Mais, bien évidemment, il ne suffit pas, a *contrario*, d'être en possession d'un bac d'enseignement général pour que la prise de notes en cours magistral soit une tâche aisée. Eva, étudiante en Droit à Nice, qui a obtenu le bac ES avec mention AB, reconnaît qu'au début de l'année *"on a pas l'habitude, au lycée on est plus ou moins assisté, on avait des cours dictés ou photocopiés et on prend mal les notes"*.

Pour beaucoup d'étudiants, la maîtrise de la prise de notes passe inévitablement par une phase d'apprentissage progressif d'une méthode ou de quelques techniques adaptées à chacun. Mathieu, en AES à Paris, souligne qu'au début il notait tout, *"au mot près, à en avoir des crampes au poignet"*, alors qu'au second semestre il ne prend plus que l'essentiel, le squelette du cours selon sa formule. Pour lui *"c'est une méthode qui s'acquiert au fur et à mesure en première année...on apprend à développer l'esprit de synthèse"*.

La prise de notes en cours magistral, souvent difficile en début d'année, peut donc être de mieux en mieux maîtrisée. Mais elle peut toujours poser problème dans quelques cours : *"Au niveau des cours y'a des profs qui structurent moins bien leur cours ou qui détaillent moins bien les choses, il y en a qui dictent plus vite, donc des fois la prise de notes est plus difficile"*.

Comme on le verra, les propos étudiants relatifs aux professeurs de cours magistraux font largement référence au fait que la prise de notes est plus ou moins facile, en fonction des qualités ou défauts pédagogiques attribués à chaque enseignant. D'ailleurs, comme le montrent les réponses à l'enquête par questionnaire, si un peu moins de la moitié de l'ensemble des étudiants déclare avoir des difficultés pour prendre des notes, la plupart disent que cela dépend en fait des cours. Seule une faible minorité (5 %) fait part d'une difficulté générale à maîtriser cette tâche, essentielle dès le début des études universitaires. Une fraction importante des étudiants (un peu plus de la moitié dans le questionnaire) arrive donc à s'en sortir sans rencontrer de difficultés majeures, surtout parmi les étudiants qui ont un bagage scolaire de bon niveau. C'est le cas de Benjamin, en Psychologie à Nice



et plutôt bon étudiant, pour qui prendre des notes n'a jamais posé de problèmes et *"au contraire ça me pousse à jamais lâcher le fil, à me concentrer. Au pire si on loupe un morceau il y a toujours les copains, donc il n'y a aucun problème"*.

Assiduité et attention en cours magistral plus ou moins intenses, facilité plus ou moins grande de la prise de notes, dans tous les cas les enseignants jouent un rôle essentiel.

#### **1.4. Des profs pas toujours très encourageants**

Pour quelques étudiants, les premiers contacts avec les enseignants d'université ont été vécus de façon plutôt négative. Sans même parler des difficultés qui viennent d'être évoquées en matière de prise de notes, quelques étudiants rapportent des propos enseignants à la tonalité très peu encourageante. Pour Nathalie, en Psychologie, *"au début ils n'ont pas été très encourageants, c'était difficile. En gros, c'était du genre : ce n'est pas la peine de vous acharner, vous n'y arriverez pas, si vous arrivez à passer le DEUG c'est déjà bien et encore le DEUG c'est rien....La désillusion totale"*.

Si peu d'étudiants ont fait part aussi explicitement de leur malaise face à ces tentatives de découragement de la part d'enseignants, on retrouve malgré tout des considérations qui tendent à aller dans le même sens. Frédéric, en SVT, a lui le sentiment qu'il y a quand même une partie des profs qui n'aiment pas trop les étudiants de première année. Essayant d'expliquer son impression, il dit que *"c'est vrai qu'on est très nombreux surtout dans ma section en SVT, donc les profs savent très bien qu'il y en a peut-être dix pour cent qui vont continuer très loin, maîtrise ou plus loin, qu'il y a seulement dix pour cent qui vont être intéressants, qui vont vraiment s'intéresser à la matière que font les profs. Donc c'est normal ils peuvent pas s'intéresser à tous les étudiants et on est un peu mis à l'écart (...) mais il y a certain profs qui aiment beaucoup les premières années, c'est pas une généralité totale"*.

Valérie, en Psychologie à Nice, va encore un peu plus loin, dans sa réponse à une question sur l'encadrement, en déclarant qu'elle le trouve totalement insuffisant et ajoute-t-elle : *"j'ai l'impression que surtout en psycho, d'ailleurs je suis pas la seule à le penser, qu'en psycho les profs ont tendance à penser qu'on vient là parce qu'on sait pas où on va, et donc ils nous laissent tomber plus ou moins, ils se contentent de nous sacquer au lieu de nous apprendre quelque chose"*.

Minoritaires, ces propos d'étudiants renvoient à une expérience de l'entrée dans la vie universitaire où la question de la sélection semble surdéterminer les rapports avec les enseignants. Mais, en tout état de cause, rares sont les étudiants qui ne parlent des enseignants que de façon très globale et négative, même lorsque leurs discours montrent de réelles difficultés d'adaptation à l'université.

On notera ici que l'organisation de certaines filières contribue sans aucun doute à orienter dans un sens plutôt positif ou négatif les discours étudiants sur les cours et les enseignants qui en ont la charge. On se rapportera, ici, aux éléments fournis par l'enquête par questionnaire qui montre des différences sensibles dans les opinions émises par les étudiants selon les filières et les universités. De ce point de vue, par exemple, les étudiants de Psychologie de l'université parisienne où l'enquête s'est déroulée se distinguent particulièrement de l'ensemble des autres étudiants en étant beaucoup moins nombreux à formuler des appréciations négatives sur l'unité, la cohérence et la qualité des enseignements qu'ils suivent, ainsi que sur l'encadrement et la disponibilité de leurs enseignants. Des éléments recueillis préalablement, auprès des responsables de cette filière et auprès d'enseignants, permettent d'avancer que l'organisation institutionnelle du DEUG au moment de l'enquête y était sans doute plus intégrative et que des remédiations institutionnelles y avaient été mises en place depuis plusieurs années avec beaucoup de détermination : structures d'information et d'accompagnement à la rentrée universitaire, enseignement de mise à niveau de pré-rentrée, tutorat, entretiens-bilans personnalisés avec les étudiants, etc. Il semble bien que tous ces efforts de coordination des enseignements et ceux réalisés en faveur de l'accompagnement et du suivi des étudiants soient perçus positivement par ces derniers, sans que cela les empêche, bien évidemment, d'avoir comme tous les autres un point de vue critique sur leurs enseignants.

## 1.5. Bons et moins bons profs d'amphi

Benjamin, en Psychologie à Nice, fait partie de la minorité d'étudiants qui ont exprimé un point de vue global assez négatif sur les enseignants : *"ceux-ci se foutent pas mal de tes problèmes, de savoir si t'as compris ou pas, c'est le cadet de leurs soucis"*. Mais il reconnaît par ailleurs : *"mes profs sont souvent très calés dans leur discipline, mais sont pas pour autant pédagogues"*. De ce point de vue, il résume finalement un sentiment assez répandu chez les étudiants interviewés, quelle que soit la filière où ils sont inscrits.

Bien que, comme on le verra, ce qualificatif de "calé" repose sur une connaissance très approximative de ce qu'est la profession d'enseignant-chercheur du supérieur, on peut avancer que, dans le discours des étudiants, la définition du bon enseignant excède largement celle de l'enseignant qualifié. Ou, comme le dit Alain, étudiant en AES, en réponse à une question sur l'encadrement des enseignants : *»suffisant en connaissances et peut-être insuffisant en pédagogie. En connaissances les profs c'est clair qu'ils ont quelque chose à nous apprendre, ils connaissent énormément de choses, ce sont d'excellents profs, y'a aucun problème, mais disons qu'il y a une approche avec les étudiants qui n'est pas toujours facile, ben c'est leur matière, c'est leur monde, ils sentent peut-être pas le même besoin que nous de rentrer dedans, d'expliquer"*.

On peut regrouper en quelques rubriques les critiques relatives à ce qui apparaît aux yeux des étudiants comme des défauts pédagogiques de leurs enseignants, et les attentes qui en découlent.

Une partie des étudiants déplorent que dans certains cours un contenu trop riche en connaissances nouvelles soit exposé à un rythme trop rapide, surtout en tout début d'année lorsque les étudiants découvrent cette formule d'enseignement du cours magistral. *"Le cours en amphi ça change de rythme. On passe de relativement lent au lycée, on avait le temps d'écrire, les profs prenaient leur temps, se dépêchaient pas trop et d'un tout d'un coup...écrire à la volée et c'est très difficile de sauter le pas"*. Une période d'adaptation à ce type d'enseignement est donc nécessaire à beaucoup : *"Au début de l'année je prenais un dictaphone pour prendre les cours parce que les profs allaient trop vite à mon rythme et à la fin j'ai pu m'en passer parce que je me suis adaptée"* déclare Sylvie en Droit à Nice.

En début d'enseignement, l'absence de présentation par l'enseignant de ses objectifs et des grandes lignes du cours, constitue pour une partie des étudiants un réel obstacle à une bonne compréhension. De même, un manque de repères dans l'exposition progressive des connaissances, au cours des différentes séances, ne leur faciliterait pas la tâche.

Stéphanie, en SVT, note ainsi : *"y'a un cours en ce moment qu'on suit, le prof nous a absolument pas fait d'introduction et on sait absolument pas où on va donc...mais bon y'en a quand même beaucoup où c'est très bien présenté, ouais en général, j'dirais dans les trois quarts du temps c'est très bien, ouais"*.

On soulignera, dès maintenant, que ce sont souvent des critiques à l'égard de tel ou tel enseignant précis qu'expriment les étudiants, en rajoutant fréquemment que les autres professeurs ne sont, heureusement, pas comme cela. Si la liberté pédagogique est revendiquée par beaucoup d'enseignants, qui préfèrent une gestion individuelle des questions d'enseignement (Fave-Bonnet, 1994), le revers en est visible dans les propos des étudiants. Ils peuvent, en effet, se montrer assez durs dans leur critique des méthodes d'un enseignant, tout en ayant une appréciation positive sur l'ensemble des enseignants dont la légitimité n'est pas remise en question. Natacha, en Psychologie à Paris, fournit un bon exemple de ces discours d'étudiants qui s'efforcent de relativiser leurs jugements sur les enseignants : *"Il y a des profs qui parlent d'une manière pas structurée. Au premier semestre le prof de linguistique quand je recopiais j'essayais de dégager un plan, un fil conducteur, et il n'en y avait pas ! Alors que d'autres profs nous donnent des plans détaillés, des photocopiés. Ou d'autres profs notent au tableau au fur et à mesure le plan, d'autres nous en donnent pas du tout et nous disent tout d'un coup -on en est à la quatrième partie- on est un petit peu surpris ...mais bon"*.

Le manque de clarté dans le discours professoral est déroutant pour pas mal d'étudiants. Amélie, en Psychologie à Paris, parle d'un de ses enseignants *"qui fait des parenthèses sans jamais les finir, on ne sait pas trop où il veut en venir, on ne sait pas quel est le programme donc on navigue dans le flou (...) c'est le seul cours où là on se regarde et on se demande de quoi il parle"*.

Mylène, bachelière technologique en Psychologie, qui comme on l'a vu a plutôt tendance à tout prendre en notes, critique un certain nombre d'enseignants : *"Il y en a qui sont très bien des profs, mais d'autres qui ont tendance à s'embrouiller (...) c'est vrai que quand on se met à la place d'étudiants qui ont à prendre des notes, c'est dur de suivre la logique d'un prof qui sait ce qu'il dit mais qui n'arrive pas à l'expliquer...donc y a ça qui joue aussi parce qu'ils s'y reprennent à plusieurs fois. Donc nous dans nos notes ça commence à se mélanger, ça s'embrouille dans nos têtes, on ne sait plus ce qu'on écrit mais je pense qu'ils devraient ....enfin, dicter certaines choses en fait."*

Olivier étudiant en SVT, au profil tout à fait différent (bac S, milieu familial scientifique) ne revendique pas que les enseignants dictent certaines choses puisqu'il a plutôt fait le choix de travailler avant tout dans les livres. En effet, il trouve que souvent *"les bouquins sont plus clairs que les cours, qui sont souvent moins compréhensibles que si c'était un texte rédigé. Souvent le prof veut faire passer quelque chose qu'on a du mal à comprendre parce qu'il se retourne dans ses phrases...quand vous expliquez un problème scientifique et qu'il y a plusieurs variables, il faut beaucoup de phrases pour décrire le problème, ça fait qu'on s'embrouille quand on ne les a pas sous les yeux"*.

Afin de faciliter le travail de prise de notes, des enseignants prennent le parti, selon les propos des étudiants, de dicter tout ou partie du cours. Ce type d'aménagement pédagogique, s'il correspond à une demande exprimée par certains étudiants, ne fait pourtant pas l'unanimité. En effet, une autre fraction des étudiants n'apprécie pas de se retrouver dans un contexte qui rappelle trop la scolarité dans le secondaire. C'est, par exemple, le cas d'Aline, en Sciences à Paris : *"En physique, en amphï c'est une prof relativement lente qui écrit tout au tableau comme si on était des cinquième, c'est un peu stressant. Elle écrit vraiment tout, même les pensées, les remarques. Tout ça nous déçoit un peu parce qu'on a quand même passé le bac, c'est pas pour revenir au niveau cinquième ou sixième (...) on la trouve beaucoup trop scolaire, on ne pense pas qu'elle est au courant qu'on est des universitaires. Elle nous traite comme des enfants, c'est un peu gênant."*

Pour des étudiants qui s'adaptent plutôt facilement aux études universitaires, qui apprécient le fait d'être engagés dans un nouveau type d'investissement intellectuel, le retour à une pédagogie trop scolaire peut apparaître en quelque sorte déplacé. D'ailleurs, si justement les enseignants ne dictent pas, voire ne donnent pas de plan, n'est-ce pas parce qu'on est à l'université ? Une étudiante rapporte : *"On nous a dit, notre prof de TD, que le prof en amphï faisait exprès de faire ça parce qu'il pense qu'on est dans le supérieur, qu'on doit travailler par nous mêmes..."*. Des propos que le chargé de TD avait tenus à des étudiants qui s'étaient inquiétés, auprès de lui, de ce que l'enseignant de cours magistral *"c'est pas qu'il est pas intéressant, c'est qu'il est pas trop aimé parce que chez lui y aura jamais un grand Un, un grand Deux, c'est un peu des connaissances."*

En tous les cas, ce ne serait donc pas forcément parce qu'ils sont un peu plus confus que les autres, ou par perversité à l'égard des étudiants, que tous les professeurs ne se donnent pas la peine de fournir un plan de leur cours. Pourtant, des enseignants légèrement pervers on peut en rencontrer, d'après certains étudiants.... Ainsi, cet enseignant dont Christophe dit ne pas se souvenir de la tête qu'il avait, parce qu'il se servait tout le temps d'un rétroprojecteur et que lui même essayait de recopier tout ce qui était à l'écran. Aline, plus sévère, va dire à son propos qu'il ne faisait effectivement que passer des transparents *"et il jouait à nous les enlever pour nous embêter, pour qu'on gueule, ça l'amusait, ça le faisait rire. Il se rendait pas compte qu'on voulait le suivre, en fait il faisait joujou avec nous. Il avait un comportement très particulier qui nous gênait"*.

## **1.6. Un défaut majeur : le prof qui n'est pas intéressant**

Pour certains étudiants il est clair que leur intérêt pour telle ou telle matière ne peut être suscité que par un professeur "intéressant".

Samantha, à Nice, reconnaît que la Psychologie linguistique et la Psychologie du développement ne l'intéressent absolument pas, mais suit quand même les cours. Elle développe une sorte de logique de l'intérêt, déclarant en fait que *"si y a un prof qui m'intéresse, comment dire la matière m'intéresse, je vais l'écouter pas de problèmes"* et ajoute donc que même *"en psycho du développement il pourrait y avoir des profs intéressants, ça va rendre la matière intéressante, mais d'autres professeurs n'en ont rien à faire entre guillemets, donc obligatoirement tu te laisses aller..."*

On retrouve en fait, assez fréquemment, parmi ces étudiants de première année, ce que souligne A. Barrère (1997) à propos des significations du travail scolaire au lycée: "pour bien des élèves l'intérêt pour la matière n'existe pas en dehors de la personne de l'enseignant".

Certes de très nombreux étudiants évoquent assez facilement leur goût pour telle ou telle matière, déclarent en préférer certaines ou rejeter d'autres. Mais bien souvent on en reste à des énoncés du type : "j'aime bien" ou "ça me plaît pas du tout" avec derrière la mention de matières dont la liste varie plus ou moins selon les individus et bien sûr selon la filière de DEUG qu'ils suivent. Dans bien des cas, les raisons évoquées pour justifier ces choix s'appuient sur le fait que les professeurs sont soit intéressants, soit inintéressants, autrement dit savent ou non rendre intéressante la matière qu'ils enseignent.

Dans l'enquête par questionnaire parallèle aux entretiens, comme dans celle menée en 1994 par l'OVE (Lahire, 1997), la raison la plus fréquemment citée par les étudiants, pour expliquer pourquoi ils n'assistent pas à certains cours, est que la manière dont l'enseignant fait cours ne leur convient pas. Au vu des discours étudiants que nous avons recueillis, ne pas aimer la manière dont l'enseignant fait cours a sans doute souvent comme équivalent "je trouve que le prof est pas intéressant".

Sur quels critères les étudiants jugent-ils que certains enseignants ne sont pas intéressants ?

Pour certains, c'est l'enseignant lui-même qui n'a pas vraiment l'air intéressé par ce qu'il fait. Victor évoque un de ses profs : *"Il regarde ses pieds, ferme les yeux, il dit son cours comme ça...forcément c'est un peu hermétique surtout que ce cours n'est pas facile"* Dans certains cas les étudiants trouvent que des enseignants n'arrivent pas, en fait, à faire "passer" des cours dont le contenu n'est pas jugé négativement. Pour Sandrine, en AES, les cours d'Institutions administratives *"c'est vraiment pas mal, sincèrement ils sont bien structurés, ils sont bien mais pourtant ça me pompe l'air, je dirais, parce que le prof me donne envie de dormir, je pique du nez tellement il va lentement, j'ai l'impression qu'il nous dicte..."*

Ce serait en quelque sorte l'enseignant-passion ou l'enseignant-acteur qui ferait défaut dans ce cas, puisque les étudiants regrettent qu'il n'y ait pas véritablement de mise en scène dans la transmission des connaissances.

Précisément, ce que les étudiants ne semblent pas du tout apprécier c'est l'enseignant qui lit son cours, surtout lorsqu'ils réalisent que ce qu'ils écoutent correspond mot à mot ou presque à ce qu'il y a dans un manuel qu'ils ont acheté ou dans le photocopié qu'ils ont à leur disposition.

Philippe, qui comme on l'a vu reste pour "gratter" même si ce que dit le prof n'est pas intéressant, trouve malgré tout que certains professeurs ne suscitent vraiment pas l'intérêt : *"On est arrivé en cours (...) on s'est aperçu que le prof dictait les cours, comme on les avait achetés précédemment, donc on s'est cassé, parce que bon le rôle d'un prof c'est quand même de rendre attractifs les cours et de les expliquer en même temps. Si c'est pour dicter, ça va on retourne au lycée hein..."*

Dans la filière AES où a eu lieu l'enquête à Paris, tous les étudiants interviewés ont fait référence à plusieurs enseignants qui lisaient leur manuel après l'avoir recommandé en début d'année. *"Les profs d'amphi ça dépend, c'est plutôt des bons profs, beaucoup ont publié des manuels mais y'en a certains qui justement lisent leur manuel et c'est pas terrible"* remarque Mathieu. De fait plusieurs de ces cours sont plutôt désertés, d'après les étudiants interviewés, et la plupart d'entre eux reconnaissent qu'ils n'y vont pas toujours ou qu'ils ont carrément arrêté d'y aller. Précisons, d'ailleurs, que dans l'enquête par questionnaire, les étudiants de cette filière choisissent plus souvent que les autres la proposition "la manière dont l'enseignant fait cours ne me convient pas" pour justifier de leurs absences à certains cours.

Juliette fait partie des étudiants qui continuent cependant à aller à tous ses cours, même à ceux où l'enseignant lit un manuel : *"Je lis le livre en même temps que le prof, c'est vrai qu'en une demi-heure je ferais ce qu'il fait en une heure et demie, mais je préfère y aller et puis même souvent il donne des renseignements complémentaires, il s'explique et si j'ai pas compris ça me permet de revoir avec mes notes, oui moi je prends des notes"*. Elle ajoute que ce prof qui *"lit phrase par phrase, ça nous aide bien surtout le jeudi où on a que des cours d'amphi de onze heures à vingt heures"*.

## 1.7. Des profs passionnants

Comme on l'a déjà souligné les critiques formulées par les étudiants concernent plutôt tel ou tel enseignant et les discours ne sont jamais entièrement négatifs. C'est bien évidemment le cas en ce qui concerne le caractère plus ou moins intéressant des cours en fonction de l'enseignant qui le dispense.

Car effectivement, si certains profs ne sont pas intéressants, d'autres au contraire savent être passionnants. Et comme le dit Franck, étudiant en AES qui ne s'investit qu'assez modestement dans ses études, *"c'est plus sympa quand même d'avoir des profs passionnés par leur matière"*.

Aurélië, elle aussi étudiante en AES, a rencontré un prof passionnant en la personne de son professeur d'économie du second semestre. Elle est très impressionnée par sa capacité à faire cours sans aucun support : *"Il a aucune feuille, il a rien...il est très intéressant, apparemment c'est un gars qui écrit énormément d'articles, enfin c'est un gars calé, on l'a vu dans ses cours c'est structuré, on comprend tout. Quand il donne une définition c'est clair, il est limpide dans ses paroles, et c'est intéressant de prendre des notes parce que c'est clair, ah oui il est vraiment bien, j'aime bien moi."* Pour cette étudiante très extériorisée, qui s'investit beaucoup dans ses études mais qui est encore assez éloignée des codes universitaires, on comprend qu'à l'inverse un autre de ses profs n'arrive pas à l'accrocher, parce que : *"il est sympa, mais il est très mou, il arrive pas trop à m'attirer"*.

Frédéric en SVT à Nice a été très marqué lui par un cours de physique avec *"un prof qui fait des recherches sur la zététique, c'est-à-dire tout ce qui est paranormal, les phénomènes surnaturels, astrologie, tout ça et qui en fait les démantèle d'une manière très scientifique, il est très connu dans son milieu. Et dans tous ses cours il illustre d'une manière à toujours mettre en avant notre esprit critique (...) disons qu'avec ce prof c'était vraiment de la réflexion et j'avoue que je réfléchis un petit plus à chaque fois avant de faire quelque chose. C'est le prof qui m'a marqué, il m'a marqué même en dehors de la fac"*.

Ces deux exemples sont très typiques de l'engouement que peut susciter un enseignant auprès des étudiants et ils illustrent bien ce que peut être le charisme professoral, dont un des effets est d'accentuer, par contrecoup, le caractère peu intéressant que certains cours peuvent présenter.

En revanche, une forme de passion que les étudiants n'apprécient pas chez les enseignants, c'est, pourrait-on dire, la passion politique. Surtout lorsque celle-ci s'exprime très explicitement, comme le relèvent en particulier des étudiants niçois en Droit. Eva, étudiante sérieuse qui trouve qu'il y a des profs *"hyper intéressants"*, estime vraiment dommage que certains autres proclament aussi ouvertement leur préférence idéologique d'extrême droite.

## 1.8. Des profs qui sont autre chose

Une partie des étudiants va être amenée à mettre en relation le côté passionnant de certains enseignants avec le fait qu'ils sont également chercheurs.

Si Emmanuel, en SVT à Nice, ne veut pas avouer à la personne qui l'interroge les matières où il n'a vraiment pas envie d'aller, on peut comprendre qu'il est sensible à ce qui serait une des spécificités des professeurs du supérieur par rapport aux enseignants du secondaire : *"l'encadrement des profs est complètement différent du lycée et je préfère ...parce que j'avais remarqué, j'avais pas compris ça au début du semestre, mais en fait je me suis aperçu que chaque professeur que l'on a, ils ont un boulot à côté, je sais pas ils sont chercheurs ou enfin...ils sont là et ils viennent parce qu'ils ont envie déjà de nous donner cours, ils ont envie de nous apprendre, on n'a pas vraiment l'impression qu'ils sont forcés."*

Pour Christophe, en Sciences à Paris, *"il y a des profs qui sont impressionnants, qui sont chercheurs, qui travaillent sur le sida, ça fait bizarre que ce soit un prof, qu'il nous fasse cours et qu'en même temps il soit chercheur (...) on a plus tendance à écouter ce qu'il dit parce que ça nous paraît plus important"*. Sophie, dans la même université parisienne, alors qu'elle est originaire de province, est vraiment contente d'avoir pu s'y inscrire parce que selon elle : *"C'est quand même réputée comme"*

*université...il y a des chercheurs, ils s'occupent quand même de pas mal de choses. Oui c'est très réputé... il y a quand même une qualité d'enseignement qui est très supérieure".*

Moins nombreux sont les étudiants qui considèrent, à l'inverse, que les enseignants qui sont des chercheurs font preuve d'une moindre efficacité pédagogique. Frédéric explique, par exemple, qu'en Sciences, *"il y a des profs qui expliquent vraiment très mal, on a l'impression...enfin ils sont un petit peu dans leur monde, il y a beaucoup de profs de chimie comme ça qui sont dans leur recherche et on voit qu'ils aiment pas trop l'enseignement quoi, qu'ils font ça un peu à contrecœur".*

D'être chercheur contribue à rendre plus passionnants une partie des enseignants, mais cela renforce également leur prestige. Ce qui peut concourir à les rendre inapprochables du point de vue de certains étudiants. Alain, en AES à Nice, pense que globalement les profs de fac doivent avoir un niveau supérieur aux enseignants de lycée, ce qui fait que ces derniers ont l'air plus proches des élèves alors que, selon lui, *"l'enseignant de fac, pour nous c'est déjà un chercheur, c'est déjà quelqu'un qui par son niveau de connaissances....celui qui fait cours à six cents personnes à la fois, impossible à approcher, quoi".*

Parce qu'il accorde une très grande considération à ces enseignants qui assurent des cours magistraux devant un auditoire important, Alain estime qu'il n'est pas possible en tant qu'étudiant de première année de s'adresser à eux. Ce type de considérations renvoie à une thématique qui semble rassembler le plus nettement les étudiants, à savoir ce qu'ils désignent comme le manque de proximité avec les professeurs, la distance qui sépare étudiants et enseignants de cours magistraux, alors que, comme on le verra, les enseignants de TD leur apparaissent beaucoup plus proches, beaucoup plus accessibles.

### **1.9. Les profs d'amphi sont-ils accessibles ?**

Dans l'ensemble des entretiens, il est très rare qu'il soit fait référence à des cours magistraux qui donneraient lieu à de véritables interactions verbales entre les étudiants et l'enseignant. On citera simplement l'exemple d'un professeur de géologie, évoqué par plusieurs étudiants parisiens, parce que selon Sophie *"il nous prend à partie, il pose des questions en amphi, et que tout le monde suit, tout le monde est intéressé pour trouver le petit truc qu'il a demandé à quelqu'un en particulier de deviner".* Cet enseignant paraît plutôt apprécié des étudiants pour les efforts qu'il fait afin de sortir quelque peu de la stricte logique du cours magistral, communication unilatérale sans échanges directs. Mais on constate globalement que, du point de vue des étudiants, les seules possibilités réelles de contacts avec les enseignants se situent presque exclusivement en dehors cours.

En fait, comme le dit Valérie, en Psychologie, *"on peut parler un peu avec eux entre les cours mais bon souvent on ne s'éternise pas et si on discute c'est qu'on a un problème, un truc qu'on a pas tellement compris, et c'est vrai qu'on parle pas tellement aux profs, mais les profs ne restent pas particulièrement à discuter. Nous non plus d'ailleurs".*

Est exprimée là une certaine ambivalence des étudiants en ce qui concerne leurs rapports avec les enseignants. D'une façon générale les étudiants parlent souvent de la distance qu'il y aurait entre eux et leurs professeurs d'amphi, estimant par ailleurs que bon nombre d'enseignants ne feraient aucun effort notable pour réduire cette distance. Mais, en fait, les propos de bon nombre d'étudiants montrent qu'ils ne paraissent pas être, outre mesure, à la recherche de contacts véritables. Quelques rares étudiants avouent d'ailleurs que d'entrer en relation avec les enseignants ne les intéresse absolument pas. On notera que dans l'enquête par questionnaire, environ un quart des étudiants disent, par exemple, qu'ils leur est arrivé d'aller voir un enseignant pour une aide à la préparation d'un travail, mais il n'y a que trois étudiants sur cent, aussi bien à Paris qu'à Nice, qui ont pris rendez-vous avec un enseignant, sans que l'on puisse distinguer spécifiquement entre professeurs et chargés de TD.

Le plus souvent, les étudiants disent ne pas trop oser aborder leurs enseignants parce qu'ils se déclarent timides, sont un peu impressionnés comme Alain, et que par ailleurs les conditions ne s'y prêtent pas beaucoup. Laurent, en Droit, ne s'était pas encore adressé aux enseignants de cours magistraux au moment de l'enquête. En raison peut-être du prestige qu'il semble lui aussi leur

attribuer puisqu'il parle des "grands professeurs", mais aussi, précise-t-il, parce que "déjà on se fait un peu mal voir par les autres élèves".

Pour sa part Jéremy, en Sciences, trouve "qu'il y a des professeurs sympathiques, dans l'amphi il y en a qui sont abordables, avec qui on peut aller discuter à la fin du cours, je sais pas ça se sent. Il y en a d'autres un peu plus froids". Mais il ajoute que dans ces cas il y a toujours le recours des professeurs de TD quand on a eu un problème de cours. Aux propos de cet étudiant qui "sent" à quel professeur il peut s'adresser font écho ceux d'une étudiante en Psychologie, qui déclare : "Je ne me sens pas d'aller voir un prof et lui dire j'ai pas compris ça. D'une part, parce que j'ai l'impression que je vais l'embêter, et puis il a autre chose à faire, et puis y a pas de contacts...y'a pas de contacts vraiment entre les professeurs et les élèves (...) Ouais, c'est sûr, mais ça c'est fonction des personnalités des étudiants, y'a des étudiants qui se gêneront pas pour aller voir le prof et puis dire, ben voilà j'ai un problème avec telle leçon".

Si bien évidemment les personnalités respectives des enseignants et des étudiants peuvent favoriser les contacts, pour les étudiants le problème est quand même aussi de trouver la bonne distance. C'est ainsi que quelques uns expliquent leur absence de contacts avec les enseignants, en mettant en avant ce qu'ils perçoivent comme une règle implicite, à savoir que l'on ne dérange pas un enseignant à tort et à travers.

C'est Estelle, en Psychologie à Nice, qui l'exprime de manière particulièrement claire. Si, d'une part, tous les étudiants venaient voir le professeur à la fin du cours ça ne serait vraiment pas évident, mais d'autre part la logique des études supérieures présuppose un autre type de comportement : "si on est en fac c'est qu'on est devenu indépendant, qu'il faut savoir s'auto-gérer et pas toujours avoir besoin d'un prof derrière nous pour nous dire quelle démarche il faut suivre ou quels travaux il faut faire. Donc, c'est sûr que maintenant si on a un gros problème et si on a quelque chose qu'on ne comprend pas très bien on peut toujours s'adresser à eux, mais je suppose qu'il faut le faire le moins possible, hein"

Reste, cependant, que la situation n'est plus celle du lycée et que c'est malgré tout aux étudiants qu'il incombe plutôt de faire une démarche en direction des enseignants. Nadine, qui va sans doute se réorienter en IUT à la fin de l'année, s'adapte difficilement à l'université où elle croyait que "ce serait un peu comme au lycée". Précisément, dans les rapports entre étudiants et enseignants, elle a bien compris que si au lycée "c'est vrai que c'est le prof qui disait -oh là, toi tu devrais faire des efforts- les profs ils pouvaient nous convoquer, là c'est le contraire. C'est nous qui devons les convoquer, c'est sûr, puisqu'ils connaissent rien de nous, avec deux cents élèves ils peuvent pas connaître notre passé tout ça, donc c'est nous qui devons aller les chercher. Mais si on y va les chercher ils sont très gentils et bien sûr ils nous répondent gentiment".

### **1.10. Le prof d'amphi idéal existe-t-il ?**

Pourrait-on dire, qu'une sorte de portrait du prof d'amphi idéal se dessine au travers de ces propos étudiants ? Si l'on synthétise leurs critiques et les demandes qu'ils formulent, explicitement ou implicitement, les attentes des étudiants à l'égard des professeurs d'amphi pourraient se résumer en disant que le bon enseignant de cours magistral doit être à la fois savant et pédagogue. Savant, parce qu'on attend de lui une maîtrise des connaissances de haut niveau, et pédagogue, parce qu'il faut qu'il sache transmettre ces connaissances de façon intéressante, en tenant compte du public auquel il s'adresse et, si possible, en ayant à l'égard de ce public une attitude bienveillante et stimulante.

Dans une étude recourant à une méthodologie toute à fait différente de celle de l'enquête par entretiens (questionnaire d'évaluation sur la base d'une liste d'items prédéterminés) des résultats qui vont tout à fait dans ce sens avaient déjà été obtenus (Abernot, Turlot, 1987). En effet, de la part des étudiants, trois caractéristiques seraient unanimement requises de l'enseignant universitaire "idéal" : la compétence, la clarté et l'accessibilité relationnelle. Dans cette étude, les auteurs montrent que les enseignants eux-mêmes se caractérisent de manière identique et se perçoivent donc de façon assez proche de cet idéal des étudiants. Les propos que nous avons rapportés ici montrent que les étudiants sont peut-être moins convaincus de cette proximité entre enseignant idéal et enseignant en situation de cours magistral. Dans les discours étudiants, il semble rare qu'un enseignant arrive à faire preuve à lui seul de toutes les qualités escomptées. Pour autant, la légitimité des enseignants n'est pas remise en question, à de rares exceptions près. La légitimité ne semble contestée qu'à des

enseignants affichant des opinions politiques et idéologiques rejetées par une bonne partie des étudiants.

Les étudiants ne remettent pas véritablement en cause les cours magistraux mais, en fonction des enseignants qui en ont la charge, ils adoptent une attitude plus ou moins critique sur l'enseignement dispensé. Comme on l'a vu, certains d'entre eux peuvent être tentés de ne plus suivre certains cours, parce qu'ils n'arrivent pas à s'y intéresser, ou parce qu'ils ont le sentiment que l'enseignant produit un discours qui leur est inaccessible. Le risque, pour les étudiants qui arrêtent très tôt en début d'année de suivre certains cours, étant de s'engager dans la voie de ce que A. Coulon (1997) appelle "l'abandon par démaillage".

Parfois très critiques, au cours des entretiens, sur la manière de faire cours de quelques uns de leurs enseignants, les étudiants n'évoquent presque jamais de réactions collectives en amphithéâtre face à des situations où, selon eux, des enseignants ne tiendraient pas du tout compte de leur auditoire. Dans quelques cas, cependant, sont évoquées des interventions d'étudiants qui interpelleraient l'enseignant pour dire *"on ne comprend pas"*. En général note Nadia, en AES, *"les profs reprennent ce qu'on a pas compris mais il faut parler fort au prof parce qu'il a un micro mais nous non"*. Elle évoque aussi les interventions d'enseignants qui demandent à des étudiants trop bruyant de sortir de l'amphithéâtre et des fois, ajoute-t-elle, *"certains ne veulent pas sortir exprès pour énerver le prof"*.

Dans la même filière à Paris, Elina, avec une certaine liberté de ton que lui autorise le fait que le français n'est pas sa langue maternelle, constate pour sa part : *"Des fois, les enseignants sont complexes, ils font des paradoxes pour nous, alors que pour eux ce sont des choses évidentes. Il y a des gens qui sont rebelles, qui veulent absolument comprendre ce que le prof a expliqué, qui insistent. Moi je n'ose pas demander des questions en amphi. Mais il y a toujours des gens qui demandent au nom de tous les étudiants, on force les profs à nous faire comprendre"*.

Ces interventions en amphithéâtre restent rares, mais sont presque exclusivement évoquées par les étudiants parisiens d'AES. Dans les autres disciplines, il est parfois fait mention de réactions un peu globales de l'auditoire, manifestant son désaccord sous la forme d'un brouhaha généralisé. Mais une véritable demande d'explications, émanant d'un ou plusieurs étudiants qui semblent se poser en porte-parole de l'amphithéâtre, n'est pratiquement jamais évoquée.

Ce type d'intervention d'étudiants qui interpellent l'enseignant est-il symptomatique d'une évolution des rapports entre étudiants et professeurs dans le cadre des enseignements magistraux ?

Dans leurs travaux sur les étudiants des années 1960, Bourdieu et Passeron se sont intéressés plus particulièrement aux étudiants des facultés de Lettres, parce que, comme le rappelle D. Schnapper (1999), adoptant une démarche typologique, ils les avaient considérés comme étant les plus proches de l'idéal-type des étudiants de cette époque. C'est donc au sujet de ces étudiants en Lettres, que Bourdieu et Passeron ont évoqué une "tolérance au malentendu linguistique" dans le cadre de l'enseignement magistral. Cette tolérance à l'incompréhension de ce que dit l'enseignant allant de pair avec une tendance structurale à l'instauration d'un rapport pédagogique équivalent d'un "échange complice d'images prestigieuses". Ce qui fait que les étudiants ne songent même pas à interrompre le monologue professoral lorsqu'ils ne le comprennent pas, et cela compte tenu d'une situation qui les conduit à une "résignation statutaire".

Les étudiants, s'ils sont à l'université, sont sensés comprendre et puisqu'ils doivent avoir compris, "ils ne peuvent accéder à l'idée qu'ils ont un droit à comprendre et doivent donc se contenter d'abaisser leur niveau d'exigences en matière de compréhension" (Bourdieu, Passeron, 1965).

Les étudiants d'AES qui, aujourd'hui, interrompent l'enseignant pour lui demander des explications ne seraient donc pas aussi résignés statutairement que les étudiants de Lettres des années 1960. On sait qu'en AES, filière qui ne jouit pas du même prestige académique que les disciplines plus traditionnelles, la population étudiante est une de celles qui présentent le plus d'hétérogénéité, intégrant en particulier un grand nombre de "nouveaux étudiants" (Erich, 1998), ceux qui sont les moins familiers des normes et règles universitaires. Ces étudiants, qui accèdent à l'université, alors qu'ils ont déjà été parmi les premiers dans leur milieu familial à fréquenter le lycée, n'ont pas toujours les compétences linguistiques et intellectuelles nécessaires à la compréhension des cours magistraux, mais pas non plus forcément les compétences relationnelles qui permettent de percevoir les règles tacites qui régissent telle ou telle situation et amènent à se conduire selon les procédures adéquates



et attendues par les partenaires de la relation. En l'occurrence, même si les enseignants peuvent souvent inciter les étudiants à ne pas hésiter à poser des questions, tacitement cette prise de parole n'est le plus souvent possible qu'à des moments déterminés, quand l'enseignant sollicite éventuellement l'auditoire de façon explicite. On peut penser que ces "nouveaux étudiants" sont peut-être, également, moins sensibles que d'autres à la légitimité et au prestige des enseignants du supérieur.

## 2. Les TD un enseignement de proximité

Les conditions de l'enseignement en TD diffèrent, *a priori*, assez nettement de celles des cours magistraux et placent les étudiants dans une situation pédagogique qui réclame de leur part un autre type d'investissement. Avant de voir comment les étudiants se comportent en TD, on s'attachera à leur perception du profil des chargés de TD qui leur apparaît assez différent de celui des professeurs qui assurent les cours magistraux.

### 2.1. Des profs plus jeunes, pas toujours universitaires

Le plus souvent, c'est l'âge des chargés de TD qui semble les distinguer de la façon la plus évidente des enseignants de cours magistraux. Delphine, en AES, résume bien une opinion assez largement répandue parmi les étudiants interviewés : *"Les profs de TD c'est généralement des enseignants plus jeunes et on les sent plus proches de nous"*. Et en écho, pourrait-on dire, Elina évoque un de ses professeurs d'amphi dont le cours est déserté par beaucoup d'étudiants parce que, selon elle, *"il est assez vieux disons et sa manière d'expliquer n'est pas très motivante. Je crois que les profs jeunes peuvent s'adresser à beaucoup de gens, plus que les profs âgés."*

Pour les étudiants qui sont sensibles à cette proximité générationnelle des chargés de TD cela peut représenter quelque chose d'assez rassurant. Une étudiante dira ainsi qu'en TD *"on ne se sent pas trop mal à l'aise"*, en précisant qu'elle a un chargé de TD en Psychologie du développement qui *"doit avoir 25 ans quelque chose comme ça, il est très jeune et c'est marrant puisqu'on a l'impression d'être en face d'un étudiant"*.

Quelques étudiants mettent cette jeunesse des chargés de TD en relation avec le fait que ce sont, eux aussi, des étudiants avancés, des "thésards". Victor, en SVT à Paris, précise qu'il a *"deux jeunes thésards en TD...ils ont 26 ans à tout casser, donc ça fait peu de différences et...non, c'est parfait"*. Pour autant, même si l'enseignant de TD est souvent plus proche en âge, comme le note Aline *"il essaie quand même de garder ses distances. Ils veulent quand même montrer que c'est eux le chef, ils s'imposent mais c'est convivial, quand on a une question c'est pas loin s'il nous tutoie"*.

On notera, d'autre part, qu'aux yeux de quelques rares étudiants cette jeunesse des chargés de TD n'est pas forcément un avantage du point de vue de l'enseignement. Nicolas, en AES à Nice, après avoir souligné qu'il a le même enseignant en cours magistral et en TD, dans certaines matières, va préciser à propos des chargés de TD : *"Je crois que ce sont des jeunes qui préparent l'agrégation ou qui sont docteurs et des fois ils ont pas tous la même maîtrise de l'enseignement que le prof, alors des fois on est un petit peu décalés par rapport à l'enseignement dispensé par le prof"*.

Cette référence à la jeunesse des chargés de TD est un peu plus souvent évoquée dans les entretiens par les étudiants parisiens. Des différences dans les conditions de recrutement peuvent sans doute expliquer le fait qu'à Paris les étudiants soient peut-être plus fréquemment en contact avec des chargés de TD qui ne sont pas encore des enseignants titulaires (ATER, moniteurs...).

Dans certaines disciplines, juridiques et économiques en particulier, les TD sont par ailleurs plus souvent confiés à des vacataires qui exercent une profession en dehors de l'université. Certains étudiants notent alors que les chargés de TD ne sont pas toujours de véritables enseignants. Mathieu en AES souligne ainsi que *"certains profs qui font les TD c'est des professionnels et bon les profs de TD c'est pas forcément des gens qui sont très pédagogues quoi, ça correspond pas forcément aux besoins que les étudiants ont. En comptabilité, par exemple, c'est un expert-comptable, en droit c'est un juriste, je ne sais pas comment ça se passe, s'ils ont des emplois à temps partiel"*.

Quoiqu'il en soit de leur statut, c'est surtout la possibilité de contacts plus faciles, et un peu plus personnalisés, qui vaut aux chargés de TD, d'être globalement plus appréciés des étudiants, même s'ils ne jouissent pas forcément d'un prestige aussi élevé que les professeurs qui assurent les cours magistraux.

## **2.2. En TD plus de contacts et de participation**

Dans le contexte d'un enseignement où les cours magistraux à de grands groupes occupent une place éminente, au prix d'un anonymat quasi complet des individus et d'un impossible dialogue avec les enseignants, il apparaît inévitable que les TD soient perçus plus favorablement par les étudiants débutants. Surtout au cours des premiers mois de l'année universitaire, lorsqu'ils semblent offrir les conditions d'une relation pédagogique plus authentique, aux yeux des étudiants, c'est-à-dire qui se rapprocherait de celle qui prévalait au lycée. Comme on l'a vu précédemment, une partie des étudiants débutants ne se cachent d'ailleurs pas d'avoir la nostalgie de cette ambiance "classe de lycée". La mise en équivalence TD/classe de lycée n'est que partielle, cependant. Car, comme le soulignent certains, si *"on retrouve un peu le cadre lycée, ce n'est pas totalement vrai non plus, parce qu'on n'est pas aussi encadré que dans un lycée"*.

A l'inverse du dispositif spatial caractéristique du cours magistral en amphithéâtre, qui impose la mise à distance physique et symbolique entre les étudiants et l'enseignant, d'être en petit groupe en TD permet donc d'être plus proches des enseignants, dans tous les sens du terme, puisque la proximité est en quelque sorte inscrite dans l'espace des salles de TD.

Solène, comme la plupart, a très peu de relations avec les enseignants de cours magistraux, *"mais beaucoup plus avec les enseignants de TD et de TP parce qu'on est en petits groupes, si on comprend pas on peut le dire, demander et puis les enseignants sont assez ouverts, par rapport au lycée j'ai trouvé qu'ils étaient beaucoup plus ouverts en TD et TP, ils nous répètent très souvent que si on a un problème on peut leur demander"*.

Et s'il est plus facile pour toute une partie des étudiants de poser des questions en TD aux enseignants, c'est aussi *"parce qu'ils arrivent mieux à te cerner, à te diriger, à t'expliquer, y'a plus de communication"*, comme le rapporte Fanny, étudiante en Psychologie.

Dans certains contextes, les étudiants peuvent encore mieux expérimenter cette proximité des enseignants de TD compte tenu de leur présence effective sur les lieux d'enseignement. Cela concerne surtout les enseignants en Sciences, qui travaillent beaucoup plus souvent dans des laboratoires implantés dans les locaux de l'université et qui vont éventuellement donner aux étudiants leurs coordonnées professionnelles. Aline a ainsi été très impressionnée par un de ses enseignants de TD qu'elle avait questionné sur une formule de chimie qu'elle ne comprenait pas : *"Il m'a emmenée dans le labo, il m'a fait la recherche, il l'a imprimée sur ordinateur, il me l'a tendue, et il m'a dit de voir tel et tel bouquin. En fait, j'ai eu une aide vraiment supérieure à ce que je pensais, je pensais qu'il allait me lancer la réponse et c'est tout, mais en fait j'ai eu une montagne de réponses en plus"*.

*"En général les TD ils sont quasiment pareils que les cours d'amphi, on voit pas la différence entre le cours magistral et le TD"*. Bien qu'elle ne soit pas la seule à formuler ce genre d'appréciation, ces propos, tenus par Carole, étudiante en Psychologie, peuvent sembler étonnants tant ils paraissent se démarquer du discours dominant parmi les étudiants interviewés, qui insistent plutôt, au contraire, sur la différence importante entre les cours magistraux et les TD.

Pourtant, certains évoquent bien des TD qui se déroulent d'une façon quasi identique à des cours magistraux, avec des enseignants qui font un cours sans interaction avec le groupe d'étudiants. Quelques étudiants pensent d'ailleurs que la taille des groupes ne permet pas vraiment de faire autre chose.

Mais pour Sébastien, étudiant en Sciences, la différence entre cours magistraux et TD est très importante, ne serait-ce que par l'intensité des efforts qu'il y a à fournir dans chaque type d'enseignement : *"En cours magistral c'est beaucoup plus rapide, il faut vraiment suivre, parce que ça va très rapidement, tandis qu'en TD c'est beaucoup plus souple. On est une trentaine, on a un seul*

*prof, c'est beaucoup plus illustré, c'est beaucoup plus intéressant. C'est sûr, forcément on a moins besoin de s'accrocher, on a plus de temps pour comprendre. Les cours en amphi il faut les prendre au brouillon et il faut les bosser à la BU le lendemain, hein, si on veut réussir, pour pas décrocher".*

On peut trouver la proposition presque exactement inverse chez d'autres étudiants. En effet, compte tenu de la nature des TD, certains trouvent que les sollicitations des enseignants y sont beaucoup plus importantes et ce type d'enseignement réclamerait, en fait, une attention beaucoup plus soutenue que les cours magistraux.

Pour Marie, en AES à Nice, qui déclare discuter, faire des dessins ou n'importe quoi quand elle n'a pas envie d'écouter ses cours magistraux, *"en TD c'est moins évident, il faut toujours être très attentif parce que, bon, comme on est en petits groupes, y'a des profs qui sont là...qui interrogent parfois, alors il faut savoir de quoi il s'agit, alors je suis un peu plus attentive qu'en cours "*. Cette même étudiante ajoute que les TD présentent l'avantage de permettre de connaître les gens différemment et qu'on y est *"un peu obligé de discuter avec des personnes que l'on connaissait pas avant"*.

Il y a même quelques étudiants qui finalement déclarent préférer le cours magistral pour l'anonymat qu'il offre et la quasi-certitude de n'être jamais soumis à un questionnement de la part de l'enseignant. Parce qu'en TD, il arrive que des enseignants connaissent chaque étudiant comme le constate Delphine, en AES. Elle est un peu étonnée que sa chargée de TD en sociologie *"sait très bien qui on est, elle connaît nos noms, même si elle a sûrement plusieurs groupes. Elle sait qui travaille, qui travaille pas, elle doit nous connaître..."*.

La participation en TD à laquelle beaucoup se déclarent attachés, n'est pourtant pas pratiquée aussi intensément que les propos des étudiants pourraient le laisser penser. Et cela, autant du fait de certains chargés de TD que des étudiants eux-mêmes. Pour Florence, si c'est bien que l'on puisse participer en TD, encore faut-il que tout le monde participe, parce que *"quand on est la seule à participer ça fait bizarre"*. La crainte de passer pour un "fayot" ne disparaît pas complètement à l'université.

Et puis, comme le notent certains, les professeurs de TD ne sont donc pas forcément tous très exigeants sur la participation : *"Ils disent qu'on est un peu passifs, mais il y en a que ça gêne pas, ils continuent leurs cours"*, rapporte une étudiante en Psychologie.

Quelques étudiants sont plus sensibles au fait que la participation en TD repose sur un investissement de chacun, étudiants et enseignant. Ils tendent à dire, alors, qu'ils font eux-mêmes des efforts, précisément pour maintenir la possibilité d'un véritable échange. Emmanuel, en SVT, résume cette préoccupation exprimée par une petite minorité : *"Tout en les respectant, il faut montrer aux profs qu'ils ne faut pas qu'ils soient trop coincés, j'essaie de participer un maximum pour leur montrer que leur cours...que ce qu'ils disent m'intéresse, pour que ça les incite à continuer. Sinon, je pense qu'un prof qui voit que son cours n'intéresse personne, il s'en va et s'il s'en va on y perd tous les deux...ça coûte rien et puis ça nous aide tous les deux, quoi."*

Notons aussi que la participation en TD ne convient pas forcément à tous, surtout lorsqu'elle est organisée par un enseignant qui demande aux étudiants de faire des exposés. Anne-Sophie note ainsi : *"Il y a des TD qui sont très bien construits, on peut très bien prendre, puis il y en a d'autres comme en psycho. clinique où il y a des exposés des élèves et là c'est très compliqué parce que les élèves ils ont du mal à comprendre le texte, ils ont du mal à faire un plan, c'est plus compliqué à prendre les notes, donc il faut retravailler le texte"*.

Les TD peuvent donc procurer aux étudiants débutants le sentiment de n'être pas complètement en terre étrangère au cours de ces premiers mois à l'université. Mais ils ne sont plus au lycée et même en TD c'est bien un autre mode de fonctionnement qui les attend.

La question importante que soulèvent les TD est celle de leur articulation, de leur complémentarité avec les cours magistraux. Cette complémentarité, présentée comme étant au principe même de la juxtaposition des deux types d'enseignement, est assez largement exposée aux étudiants, aussi bien dans les brochures de présentation des enseignements qui leur sont fournies que dans les séances d'information organisées en début d'année et, souvent aussi, par les enseignants eux-mêmes, à

l'occasion des premiers cours. Mais qu'en est-il exactement et comment les étudiants perçoivent-ils les modalités d'articulation entre enseignements magistraux et TD ?

### **2.3. TD et cours magistraux, complémentaires ?**

La complémentarité entre les deux types d'enseignement n'est pas un vain mot pour une partie des étudiants.

Pour Didier, en Droit à Nice, *"la différence entre le cours et le TD c'est que, bon, le cours magistral c'est un cours avec un plan, une ossature, dans lequel on a un certain nombre de données, et dans les TD on va prendre une certaine partie du cours et l'appliquer dans un cas, pour faire une jurisprudence, un arrêt, commenter un arrêt, des choses comme ça, donc c'est plus pointilleux sur une certaine partie du cours les TD"*. Didier fait donc partie de ces étudiants pour qui les TD remplissent effectivement un rôle d'aide à la compréhension et à l'assimilation des cours.

Dans toutes les disciplines on peut retrouver une position assez proche de celle de cet étudiant de Droit. Mélanie, en Psychologie à Paris, a *"l'impression qu'en amphi c'est la base et en TD on approfondit quand même et c'est pas mal parce qu'on a deux visions et ça se complète, ça permet d'aller plus loin"*. D'ailleurs, Natacha, dans la même filière, trouve que la coordination est bien faite entre les profs car *"ils ont tous les mêmes polycopiés"*.

Pierre, en SVT à Nice, trouve que c'est « génial » les TD parce qu'on y *"fait des exercices qui permettent de bien comprendre le cours"*. Les étudiants en Sciences sont plutôt satisfaits, également, des TP. Stéphanie, à Paris, apprécie d'avoir du bon matériel en TP qui *"sont souvent très bien faits et très intéressants, on peut vraiment approfondir un domaine"*

Dans certaines filières, comme le Droit ou AES, où certains cours magistraux ne sont pas accompagnés de TD, des étudiants constatent que c'est quand même un avantage que de pouvoir en bénéficier. Patrick, en AES après un bac STT, trouve ainsi que c'est *"vraiment l'inconvénient le plus grave qu'il y ait des matières sans TD"*.

D'une façon générale, les étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel attendent peut être davantage des TD car ils avouent, plus souvent, leur difficultés à suivre les enseignements magistraux. Pour Nicolas *"heureusement qu'on a certains TD dans les matières principales (...) en économie et en maths je vois ceux qui viennent de bac S ils peuvent s'adapter parce que c'est assez économique, y'a beaucoup de stats, de fonctions algébriques, tout ça...moi je viens d'un bac G et je sais que c'est pas évident en maths, et heureusement qu'il y a les TD, parce que si il y avait juste les cours je m'en sortirais pas."*

C'est précisément la mise en œuvre d'une véritable complémentarité entre cours magistraux et TD, prévue et assurée par les enseignants dans certaines matières, qui va amener les étudiants à percevoir que dans d'autres matières il n'en est pas de même. Ainsi, pour Thierry, étudiant en Droit, ce qui est encore pire qu'un professeur pas sérieux, c'est-à-dire pour lui qui n'assure pas tous ses cours de façon régulière, c'est *"un prof chargé d'une matière à TD, il se trouve qu'il a de mauvais rapports avec ses chargés de TD et, eux, ils ne sont pas vraiment au courant de ce qui se fait en cours"*.

Certains étudiants ont donc parfois du mal à saisir comment s'articule ce qu'ils font en TD avec ce qu'il voient en cours. Si des chargés de TD ont l'air de ne pas avoir de contacts avec l'enseignant de cours magistral, certains préconisent même en TD des lectures ou des méthodes différentes de celles qu'avait indiquées le professeur en cours magistral. Aurélie, en AES, après avoir été surprise par ces pratiques différentes trouve finalement que *"après ça nous donne le choix en fait"*.

D'une façon générale les étudiants considèrent pourtant que les TD sont une formule plus adaptée à leurs attentes en matière de relation pédagogique. Mais autant la comparaison que chacun peut faire entre ses différents chargés de TD, que les comparaisons qu'ils peuvent faire entre eux, en parlant de ce qui se passe dans les différents groupes, peut les conduire à avoir une vision assez contrastée de ces enseignements.

Valérie, en Psychologie, déclare : *“certains TD je les trouve vraiment travaux dirigés, donc on peut participer, on est plus en rapport avec le professeur, par contre, d'autres je trouve que quand même ça reste très théorique, et puis on s'assoit, on écoute, on participe pas...”*. On remarquera que cette étudiante tend à mettre en équivalence absence de participation et contenu théorique, une relative confusion que l'on trouve chez un certain nombre d'étudiants, puisque, par exemple pour Séverine en SVT, *“le cours magistral c'est plutôt la transmission du savoir, donc on prendra plus de notes, et pendant les TP et TD on a plus l'occasion de participer dans la classe, on est beaucoup moins nombreux donc les professeurs sont plus à l'écoute”*.

Certains étudiants se félicitent d'avoir la chance d'être “tombés” sur de bons chargés de TD. Juliette en AES à Paris insiste beaucoup sur cet aspect : *“J'ai eu de la chance, franchement, et j'en suis consciente, j'ai eu des TD qui sont tous très bons...quand je vois les notes des TD des autres je trouve qu'ils font rien, qu'il y a pas de complémentarité avec les cours et, total, aux partiels ils s'y retrouvent pas. Moi j'ai des chargés de TD qui sont bons, qui ont bien expliqué la voie à suivre, ça va”*.

Assez appréciés en général, les chargés de TD ne sont finalement pas tous aussi bons, selon des perspectives étudiantes qui ne sont toujours les mêmes.

Pour Nadia, la différence entre les chargés de TD se manifeste de plusieurs façons. En AES, où elle se retrouve après un baccalauréat SMS, elle trouve que certains enseignants ne tiennent pas compte du fait que tous les étudiants n'aient pas fait de droit : *“J'avais une chargée de TD, elle faisait pas bien son cours, c'est-à-dire qu'elle faisait du droit pour ceux qui avaient déjà fait du droit, donc il y en avait qui comprenaient rien, je comprenais pas bien, je lui demandais d'expliquer et elle me disait : tu comprendras chez toi”*. Selon Nadia, au second semestre, la situation est différente puisqu'elle a *“un nouveau chargé de TD qui nous explique bien”*. En fait, elle considère qu'elle a maintenant un enseignant qu'elle met dans la catégorie des bons chargés de TD, c'est-à-dire, à ses yeux, qui *“avant de faire les TD refont tout ce qu'on a fait en cours et après ils attaquent les exercices”*. La conclusion qu'elle en tire n'est pas sans poser problème par rapport au travail attendu des étudiants, puisqu'elle avance que ceux *“qui tombent sur des bons chargés de TD ils ont pas besoin de réviser les cours”*. Ce n'est pas vraiment cela qu'attendent la plupart des enseignants.

Mais il est vrai que certains étudiants adoptent, en TD, une attitude qui peut paraître étonnante du point de vue de leur participation et de leur investissement personnel dans le travail réalisé pendant les séances de TD. Emmanuel, en SVT, déclare pour sa part qu'il ne parle pas en TD. Il explique pourquoi : *“Je dois pas parler en TD, c'est au prof, je suis là pour l'écouter, parce que lui il connaît la réponse, et moi j'apprends la réponse, donc je le laisse parler”*.

## **2.4. Les exigences des chargés de TD**

Dans leurs propos sur les TD, le plus souvent, les étudiants, avec plus ou moins de conviction, notent qu'ils sont sensés arriver en TD en les ayant préparés. Soit par un travail sur les cours d'amphi correspondants, soit par une préparation d'exercices ou de lectures qui leur sont donnés à l'avance. Mais leur façon de procéder n'est pas toujours aussi univoque que ces principes qu'ils évoquent. Comme on le verra plus loin, à propos de leurs investissements, si certains étudiants ne comprennent pas vraiment l'importance du travail personnel requis par les études universitaires, ou sont trop accaparés par la liberté qu'ils découvrent en faculté, le niveau très différent des exigences de chaque chargé de TD ne paraît pas non plus leur faciliter la tâche.

Amélie, étudiante en Psychologie, en parlant de ses TD commence par dire qu'il n'y a rien à préparer, *“enfin si, ils donnent des textes à lire, mais si on ne les a pas lus ça ne change rien”*. Elle-même reconnaît qu'elle ne lit pas les textes avant les TD et elle dit, alors, que cela l'amène à prendre beaucoup plus de notes en TD que les autres étudiants : *“vu que j'ai pas lu le texte, je sais pas ce qu'il y a dedans, donc forcément...j'en prends le double quoi”*.

Pour une partie des étudiants, avoir des textes à lire, c'est la même chose que de ne rien avoir à faire. Pour eux, avoir du travail à faire cela signifie une tâche clairement identifiée par une demande de l'enseignant. En réponse à une question sur le travail préparatoire aux TD, une autre étudiante répond par exemple que *“apparemment en psycho-sociale ils ont eu pas mal de travail à faire comme un résumé de texte, mais moi pour l'instant j'ai rien eu ...Pour l'instant on a juste...peut-être lire les textes*

*mais c'est tout* ". Cette étudiante, qui n'aurait rien eu à faire, dit, cependant, qu'elle lit le texte qu'on lui donne à étudier pour la séance d'après et en ressort ce qui lui paraît important : *"comme ça quand j'arrive je suis pas complètement paumée, je sais de quoi on parle "*.

Au-delà de l'absence de sanctions des étudiants lorsqu'ils n'ont pas lu les textes qui leur avaient été indiqués par les chargés de TD, ces réflexions posent bien évidemment la question du statut de la lecture pour toute une partie des étudiants. Dans une analyse des pratiques de lecture-écriture à l'université en première année de Psychologie, E. Louvet-Schmauss et Y. Prêteur (1998) mettent en évidence l'existence d'une classe de *"non-pratiquants"* en matière de lecture, à savoir des étudiants qui ne voient pas le rapport entre lectures et études supérieures et qui manifestent un grand désintérêt pour l'écrit. Ce qui va de pair avec un manque évident de compétences dans ce domaine.

En Sciences, les étudiants ont généralement des exercices à préparer d'un TD à l'autre. Que ce soit à Paris ou à Nice, les étudiants parlent de ces exercices qu'ils sont sensés préparer, mais ils soulignent souvent qu'il n'y a pas véritablement d'obligation. Tous ne les font donc pas et attendent de venir en TD pour prendre la correction de ces exercices. Même un redoublant parisien comme Victor, qui déclare s'être mis sérieusement au travail, avoue qu'il ne fait pas vraiment les exercices avant les TD : *"On est sensés les faire à l'avance, en suivant les conseils des profs, ça serait l'idéal de les faire à l'avance...moi je travaille plutôt les cours et j'essaye, vu que j'ai pas préparé les exercices, de suivre la correction de la manière la plus sérieuse possible, j'essaye de noter les commentaires du prof en plus de la correction. L'an dernier je notais que la correction, c'est que des formules, c'est un peu rébarbatif et quand on révise des fois ça me manquait les indications du prof."*

Maême s'ils n'y sont pas obligés, beaucoup s'efforcent quand même de venir en TD en ayant travaillé quelque peu les exercices. Si Justine se contente d'essayer de les faire et attend la correction si elle n'y arrive pas, par contre elle essaye de préparer au maximum les TP, parce que *"l'avance qu'on prend avant de faire les TP, elle est quand même considérable, alors que quand on découvre les TP en arrivant, c'est pas toujours évident"*. Mais il est vrai, aussi, qu'en Sciences ce sont en fait les TP qui sont strictement obligatoires et notés.

C'est en fait en Droit que les étudiants s'efforcent le plus à participer pendant les TD, parce qu'ils y ont un intérêt plus évident. En effet, si dans les différentes disciplines les TD servent aux étudiants à gagner des points sans trop de difficultés, en y participant un minimum, en Droit la note qui sanctionne leur prestation y a plus de poids pour la validation des modules. C'est ainsi que Julien, en Droit à Nice, soulignant que les TD réclament beaucoup plus de concentration que les cours en amphi, explique : *"en TD il faut réfléchir, il faut s'appliquer et surtout avoir une présence orale nettement supérieure, pas à la normale, mais disons par rapport aux autres, parce que bon il faut savoir que la prestation orale elle compte beaucoup dans la note finale et donc c'est vrai que c'est important. Mais, bon, c'est là où on montre un peu le travail qu'on a pu fournir pendant nos préparations et donc c'est quand même important"*.

Tout en expliquant que les chargés de TD ne sont sans doute pas dupes, surtout qu'il n'y a pas si longtemps qu'ils étaient encore étudiants pour la plupart, Thierry constate que *"les notes en TD c'est ce qui permet de loucher à l'examen, car si on a quinze en moyenne en TD on peut quand même espérer passer, les redoublants le disent ...et puis on le voit dans les TD tous les redoublants sont au premier rang, c'est pas du fayotage... c'est du fayotage intelligent, c'est s'intéresser à la matière ou faire croire qu'on s'y intéresse. Il faut vraiment bien s'entendre avec son chargé de TD, sinon c'est un problème "*.

Cette particularité des TD en Droit, se retrouve même dans la filière AES qui comprend des modules de Droit. Julien, en AES à Paris, qui ne fait pas systématiquement des efforts de participation dans tous les TD, souligne cependant : *"Dans les TD de droit on est un peu forcé de parler, tout le monde veut avoir la parole pour avoir son bon point. Moi-même, je me dis que si le prof voit que je parle c'est bien, il y a vraiment qu'en Droit que je me dis, voilà, il faut poser des questions, il faut absolument chercher à répondre"*.

Beaucoup plus que les cours magistraux, les TD sont donc à l'origine d'un certain nombre de questions des étudiants par rapport aux modalités d'évaluation. En effet, les TD ne sont pas qu'un enseignement complémentaire à celui délivré dans les cours magistraux, puisqu'à des degrés divers ils servent à noter le travail des étudiants. Dans leurs propos sur les TD, les étudiants évoquent donc déjà largement la question, essentielle pour eux, de l'évaluation.

### 3. Le tutorat

Avant de donner un aperçu de la façon dont les étudiants vivent leurs premières expériences de l'évaluation universitaire, nous évoquerons la question du tutorat, dont une des fonctions en premier cycle est, en quelque sorte, de faciliter la transition entre la scolarité très encadrée du lycée et l'autonomie dans les études à l'université. Le tutorat fait partie d'un ensemble de nouvelles modalités d'accompagnement et d'encadrement pédagogiques des étudiants qui ont été généralisées avec l'application de la réforme Bayrou à la rentrée universitaire 1997-1998. La semestrialisation des enseignements, les journées d'accueil en début d'année, les stages de pré-rentrée, le tutorat, etc., tous ces dispositifs avaient commencé à être mis en œuvre dans certaines filières, avant même qu'ils deviennent obligatoires, en vue d'aider les étudiants de premier cycle à s'adapter et à s'intégrer à l'université. Nous avons évoqué plus haut le cas d'une filière parisienne qui s'était engagé dans ce sens depuis plusieurs années, de façon assez déterminée. Dans les autres filières, où l'enquête par entretiens a eu lieu, la mise en œuvre de nouvelles modalités d'accompagnement et d'encadrement des étudiants avait été engagée plus récemment et de façon plus ou moins volontariste.

De fait, en ne considérant que le tutorat assuré par des étudiants avancés, les propos recueillis montrent que sa place n'était pas aussi bien définie d'une université à l'autre, ou, au sein d'une même université, d'une filière à l'autre. Autrement dit, dans bien des cas, les étudiants n'ont évoqué le tutorat qu'à la suite d'une question de l'interviewer. Presque tous, disent alors qu'ils ont effectivement entendu parler d'une offre de tutorat, mais peu avaient eu l'occasion ou la volonté d'y avoir recours. Précisons que dans l'enquête par questionnaire, à peine un étudiant sur dix déclare aller parler à un tuteur ou à un moniteur en cas de difficultés dans ses études.

Des travaux sur le tutorat en DEUG, ont montré que les attitudes étudiantes étaient fortement dépendantes de la façon dont les étudiants étaient informés de l'offre de tutorat et de la place qui lui était attribuée par chaque département ou filière (Annot, 1998). Beaucoup d'étudiants ont fait part du manque d'informations sur les possibilités réelles de rencontre avec les tuteurs : *"je ne sais pas où ils sont, je ne sais même pas lorsque les tuteurs assurent leur permanence"* déclare par exemple un étudiant parisien en AES. D'autres mieux informés n'apprécient pas de devoir prendre rendez-vous, quand des permanences ne sont pas véritablement prévues. Et lorsque le tutorat fonctionne avec des permanences, certains trouvent que les horaires sont mal adaptés, ou changent trop souvent : *"Le tutorat j'ai essayé une fois en chimie, parce que l'horaire allait bien, et puis en fait ils ont changé l'horaire. Alors j'ai abandonné. J'ai pas tellement essayé le tutorat, ça m'aurait pas fait de mal, mais..."* reconnaît Florence, en SVT, qui, en fait, a réussi tous ses modules de premier semestre.

Mais d'autres étudiants, qui ont eu moins de réussite aux examens, n'ont pas beaucoup plus utilisé le tutorat. Virginie, en Droit après un bac STT, n'est pas du tout allée voir les tuteurs, au cours du premier semestre, et reconnaît qu'elle n'a pas plus envie de recourir au tutorat après avoir obtenu de mauvais résultats aux examens.

Au-delà des problèmes d'accès aux tuteurs, souvent bien réels, il semble néanmoins que les étudiants qui rencontrent le plus de difficultés à s'adapter au travail universitaire ne soient pas les plus portés à tirer parti du tutorat. Les informations fournies par les entretiens ne sont pas suffisamment riches pour une analyse approfondie du tutorat, mais on peut constater, à travers les propos de quelques étudiants qui l'ont utilisé plus intensément, que sa pertinence est sans doute fonction d'une capacité de l'étudiant à avoir une réflexion sur ses méthodes de travail et d'apprentissage, d'une capacité métacognitive (Frenat et al., 1998). Car il ne sert sans doute pas à grand-chose d'aller voir un tuteur sans avoir analysé ses points forts et ses points faibles, ses besoins.

Sonia, en Sciences, motivée et intéressée par ses études, qui a eu des difficultés au premier semestre, paraît réussir à s'adapter aux exigences du travail universitaire. Elle déclare au moment de l'entretien, qu'elle va, maintenant, assez souvent voir un tuteur, parce qu'elle a trouvé le temps en ayant su être mieux organisée dans son travail. Pourtant, elle estime que les tuteurs répètent trop souvent une évidence, à savoir qu'il faut beaucoup travailler, faire des recherches en bibliothèque, etc. Mais elle trouve que c'est quand même profitable, car ils ré-explicitent les méthodes, les bases, *"c'est un peu une remise à niveau, c'est toujours bien à prendre"*. En fait, elle s'arrange pour aller voir un tuteur sur un point précis, après avoir travaillé par elle-même : *"Demain, j'ai une séance de tuteur pour mon TD de biochimie, parce que tout est noté dans ce TD et ça m'agace de perdre des points en TD. Donc je préfère travailler une heure et demie avant chez moi et venir une heure avec un tuteur"*

*pour qu'il me dise : bon, là, non ça ne va pas, il faut que tu raisonnes comme ça, il faut que tu fasses ça, etc. Je préfère, comme ça au moins mon TD est fait à fond et une fois qu'il est fait j'ai plus besoin d'y revenir, c'est important, oui".*

Peu fréquents ces propos, relatifs au tutorat, témoignent de la compétence manifestée par une partie des étudiants pour utiliser les ressources de l'université, pour rentabiliser un investissement personnel, ce qui nécessite, comme on le verra plus loin, de savoir maîtriser l'organisation de son travail.

Le tutorat est donc un des moyens mis en œuvre par l'institution universitaire pour essayer de répondre aux besoins des étudiants actuels qui entrent à l'université. Un développement plus systématique d'une politique d'information en direction des étudiants, en début d'année en particulier, a également été engagé, afin de les aider à mieux comprendre le fonctionnement de l'institution qu'ils intègrent. A. Gueissaz (1997) désigne l'ensemble de ce processus d'adaptation de l'institution comme "une indexation de l'université sur les trajectoires étudiantes" dont une des caractéristiques est de tenter "une redéfinition de l'ensemble des relations entre les acteurs autour d'une conception renouvelée de la scolarité dans l'université". Mais il semble, quelle que puisse être l'intensité des efforts de communication des instances universitaires, qu'il reste un domaine assez opaque aux yeux des étudiants, sur lequel ils estiment recevoir vraiment peu d'informations de la part des enseignants. Il s'agit de l'évaluation.

#### **4. Les incertitudes de l'évaluation**

Parmi les nombreuses découvertes que font les étudiants en entrant à l'université, la question de l'évaluation est sans aucun doute une de celles qui peut le plus les surprendre et les inquiéter.

Rappelons en effet qu'au lycée la note chiffrée constitue une part prépondérante de l'expérience scolaire (Barrère, 1997)) et que l'année de terminale est consacrée à la préparation du baccalauréat, examen dont les modalités sont bien connues. Lorsque les étudiants niçois et parisiens ont été interrogés, ils venaient de subir leurs premières évaluations de fin de semestre et beaucoup ont fait part d'un certain désarroi, tant l'expérience acquise au lycée pouvait sembler inadéquate pour faire face aux problèmes posés par l'évaluation universitaire.

Une étudiante niçoise en SVT, explique cette différence, que beaucoup ressentent entre le lycée et l'université, en disant que ce qui manque vraiment à la fac c'est d'être préparé un peu plus aux examens, surtout en termes d'approche des questions, d'analyse des sujets : *"D'accord, apprendre un peu à raisonner sur les sujets, on le fait depuis la sixième, mais les sujets à la fac c'est pas du tout pareil qu'au lycée, les sujets de lycée on les connaît par cœur, et un prof de fac il va pas attendre du tout la même chose qu'un prof de terminale. Certains, ils veulent leur cours, certains une synthèse... Les sujets d'examen c'est vraiment le point d'interrogation, et on en a que deux par an, c'est pas vraiment possible de savoir comment y arriver..."*

Dans les propos de cette étudiante, on trouve les aspects les plus sensibles sur lesquels butent les étudiants dans leur apprentissage des règles de l'évaluation universitaire. Ils ont le sentiment qu'ils ont très peu d'occasions de s'entraîner aux épreuves d'évaluation, ce qui fait que, souvent, ils ne découvrent qu'au moment des examens la nature des sujets posés et éprouvent donc une grande incertitude quant aux attentes et aux critères d'appréciation des professeurs.

Autrement dit, comme le résume Virginie, étudiante en AES : *"je suis ravie de l'autonomie qui nous est accordée à la fac mais je pense que les profs pourraient nous donner des conseils, nous dire ce qui est bien et pas bien, ce qu'ils attendent réellement de nous, que les choses soient claires, quoi"*. Certes, comme on l'a vu précédemment, tous les étudiants débutants ne sont pas aussi satisfaits de cette liberté expérimentée à la faculté, mais pratiquement tous souscrivent largement à cette idée qu'il est vraiment très difficile de comprendre ce qu'escomptent les enseignants.

D'une façon générale, les discours étudiants sur l'évaluation s'organisent un peu différemment selon les filières car ils renvoient à des situations où les procédures et critères d'évaluation présentent des caractéristiques spécifiques. On notera que dans une analyse des conceptions étudiantes de la sélection, G. Felouzis (1997) montre que les normes de justice et le rapport à la sélection sont très liés



aux conditions objectives dans lesquelles les étudiants accomplissent leurs études. Au terme de sa recherche, l'auteur conclut que l'université de masse, en accueillant un nombre croissant d'étudiants et en délivrant davantage de diplômes, produit paradoxalement une expérience universitaire centrée sur la sélection.

Qu'en est-il pour les étudiants que nous avons questionnés et qui, rappelons-le, venaient tout juste de subir les épreuves de fin de premier semestre sans même que tous aient eu connaissance de l'ensemble de leur résultats ?

#### **4.1. La complexité des procédures et des règles**

Comme il a déjà été noté, une petite minorité d'étudiants place effectivement leur expérience sous le signe de la sélection, surdéterminée par la question du nombre. Il semble que les étudiants de Psychologie de Nice soient parmi les plus sensibles à cet aspect. Peut-être est-ce dû, en partie, à un usage important dans cette filière d'un type d'épreuve, le QCM, qui soulève beaucoup de critiques de leur part.

Bien que les propos de quelques étudiants niçois n'y fassent pas référence, la plupart sont très sévères à l'égard de ce type d'évaluation qui leur apparaît fort injuste. C'est le sentiment de Carole qui estime que les QCM *"c'est pas trop juste, parce qu'on a beau être super intelligent, tout savoir par cœur, il suffit qu'on se trompe une fois, à toutes les questions on peut avoir un zéro en connaissant 80 % du cours"*. Miguel estime lui aussi que *"c'est lamentable de faire des QCM"*, alors que Fanny trouve ça nul car, selon elle, ce n'est pas représentatif de ce que l'étudiant a pu apprendre et comprendre. D'ailleurs, pour certains, le recours à ce genre d'épreuve n'aurait en fait pas d'autre finalité que de *"vouloir couler les étudiants en première année, parce qu'il y a trop de monde"*.

Nettement moins portés à dénoncer le désir d'une partie des enseignants de sélectionner les étudiants coûte que coûte, les scientifiques de SVT pointent néanmoins, pour certains, que c'est plutôt la nécessité d'une sélection qui justifierait la présence de matières comme la physique ou la chimie dans un cursus que beaucoup ont choisi en étant avant tout attirés par la biologie.

Frédéric à Nice, pour qui les examens se sont plutôt bien passés, souligne : *"on n'a pas eu trop de surprise au niveau des épreuves, à part un peu en physique, mais bon, chaque année ils relèvent beaucoup le niveau, pour faire une sélection aussi, parce que on est en biologie, en général on n'aime pas la physique, donc c'est sur ce critère qu'ils jugent les étudiants, et dans mon cas j'adorais la physique, donc ça c'est bien passé"*.

Victor, à Paris, apprécie moins la physique et la chimie dont il a du mal à comprendre qu'il y en ait autant en SVT. Finalement, il tend à interpréter ses résultats au moins autant en fonction de calculs attribués à l'institution qu'à l'intensité de son travail personnel. En chimie, module que, d'après lui, seulement un tiers des étudiants ont réussi, à son avis *"on a été un peu piégés (...) c'était décalé par rapport au programme"*. Par contre, en géologie, une de ses matières préférées, il lui semble qu'il y a eu un peu de *"laxisme"*, puisqu'il ne pensait pas avoir une aussi bonne note que celle qu'il a obtenue.

Par ailleurs d'une université à l'autre, on peut constater pour une même discipline l'importance que prennent certaines pratiques institutionnelles différentes.

En SVT, il y a un terme qui revient comme un véritable leitmotiv chez les parisiens, *"la compensation"*. Mais il est pratiquement absent des discours des apprentis scientifiques niçois. Pour les étudiants parisiens comprendre les modalités de la compensation entre les modules semble relever d'une tâche impossible. Il n'y a qu'Olivier, étudiant plutôt atypique, qui semble arriver à saisir toutes les subtilités des règles, barèmes et modalités de compensation entre épreuves et entre modules. C'est qu'il passe un temps certain à en comprendre les mécanismes, par souci de réussir en dosant au maximum ses efforts, avec quelque succès, d'ailleurs, puisqu'il obtient trois modules sur quatre au premier semestre. Pour la plupart des autres étudiants de SVT, le système de compensation reste très opaque, surtout que, comme le soulignent plusieurs d'entre eux, les enseignants eux-mêmes avouent qu'ils ne le comprennent pas complètement.

Aurélié, par exemple, estime être globalement très mal informée sur la fac et en particulier sur le système de la compensation, un système que les professeurs ne connaissent pas vraiment,

fournissant aux étudiants des explications divergentes. Et bien qu'elle se demande si cela n'est pas dû à la mise en place d'une nouvelle réforme, elle constate néanmoins que chaque enseignant ne paraît s'occuper que de sa matière : *"ils savent comment on gagne des points sur leur matière, le contrôle continu, l'examen final... mais quand tout est regroupé ils ne savent plus"*.

Du point de vue de l'institution, il est vrai que la mise en place de nouvelles procédures réglementaires ne se fait pas toujours sans tâtonnements. Ce qui peut aboutir à ce manque de clarté dans les explications que peut apporter chaque enseignant. C'est par exemple le cas des enseignements de méthodologie rendus obligatoires par la mise en place de la réforme Bayrou. En AES à Paris, l'incompréhension des étudiants sur la place accordée à la note de méthodologie dans leurs copies, dont plusieurs pensent qu'elle se surajoute à leur note de partiel, qui serait la vraie note, renvoie à des difficultés évidentes de mise en œuvre de ces enseignements au statut encore incertain. Là encore, les enseignants eux-mêmes ont beaucoup de mal à expliquer ce qu'il en est et les propos des étudiants se font largement l'écho de la difficulté de mise en place de ces enseignements et de leur prise en compte dans les évaluations de fin de semestre.

Les difficultés rencontrées par les étudiants, pour s'informer et comprendre le système d'évaluation, seraient peut-être ressenties de manière moins aiguë s'ils n'avaient pas aussi le sentiment que les pratiques dans ce domaine manquent de cohérence.

Ainsi il leur paraît pour le moins étonnant qu'ils n'aient pas plus souvent l'occasion de se préparer aux examens en ayant des partiels, des colles ou des devoirs qui permettent de se faire une idée du genre d'épreuves et du système de notation. Pour Samantha, en Psychologie à Nice, *"ce qui est pas bien c'est qu'on peut pas s'évaluer, c'est-à-dire que y'a donc les partiels en janvier, mais entre octobre et janvier y'a rien, on peut pas s'évaluer, le prof ne va jamais nous évaluer"*.

Et dans le cas où les étudiants ont quand même des épreuves d'entraînement, beaucoup ne comprennent pas pourquoi elles ne font pas l'objet d'une correction ou pourquoi ils n'ont pas nécessairement leurs notes ou la possibilité de voir leur copies. Une étudiante parisienne, en Psychologie, note : *"Il y a eu qu'une matière dans laquelle on a eu un corrigé, il n'y a que les mathématiques où l'on a corrigé ensemble et sinon le reste, il n'y a pas eu de corrigé. Alors je trouve ça un peu dommage car faire un partiel c'est bien, avoir la note c'est bien, mais si on n'a pas la correction pour compléter nos lacunes, pour voir ce que l'on a pas fait de bien par rapport à notre copie, je trouve que ça sert à rien et ça c'est quand même un problème parce que ça nous permettrait d'éviter de faire des erreurs"*

Des étudiants s'étonnent aussi du décalage qu'ils constatent parfois entre le type d'épreuves qu'ils ont pu avoir en TD et la nature de l'examen final, ou encore des écarts perçus entre la notation du chargé de TD et celle du professeur. d'amphi. Pour Nicolas, en AES à Nice, *"ce qu'on a remarqué c'est que la note de partiel est meilleure que la note d'examen, parce qu'en examen c'est le prof qui corrige et en général il note beaucoup plus sec...et on m'a dit que les chargés de TD, la plupart sont des docteurs, ils arrivent à la fac, je crois que c'est la première année qu'ils font ça... ils sont jeunes, je pense pas qu'ils savent ...qu'ils ont vraiment l'habitude du système de notation universitaire. Je pense pas qu'ils aient un point de vue très appuyé sur la notation, en fait je sais pas trop comment ça marche depuis le mois d'octobre"*.

Pour sa part, Aline, en Sciences à Paris, a été très surprise par les épreuves de fin de semestre : *"on n'était pas du tout préparé à ce genre d'épreuves, on ne savait pas à quoi ça ressemblait"*. D'autres étudiants, de la même filière, nuancent en quelque sorte ces propos, comme Stéphanie : *"certains enseignants n'avaient jamais parlé une seule fois de l'examen, on savait même pas si ça allait être une dissertation ou des exercices, avec d'autres on va très bien savoir qu'on aura trois exercices, un sur ça, un sur ça etc."*.

Et puis, dans certaines filières plus que dans d'autres, la diversité des disciplines enseignées complique encore, davantage, la tâche des étudiants. C'est sans doute en AES, dont le caractère pluridisciplinaire séduit plutôt les étudiants, que les attentes enseignantes peuvent être les plus variées. Pour Mathieu, *"franchement avant le lycée quand on travaillait ça se ressentait tout de suite sur les notes et là ça dépend tout à fait des chargés de TD. Les notes sont toutes différentes et vu que c'est pluridisciplinaire et que les méthodes changent dans chaque matière, ben faut s'adapter dans"*

*toutes les matières et on perçoit pas bien ce qui est attendu de nous au départ...maintenant c'est bon".*

## **4.2. Qu'est-ce qu'une bonne copie d'examen ?**

Au-delà des difficultés que rencontrent les étudiants pour saisir l'ensemble des règles et des procédures du système d'évaluation en vigueur dans leurs filières respectives, il leur reste également à percevoir quels sont les critères d'évaluation mis en œuvre par leurs enseignants. Leur façon de comprendre ce qu'est une bonne copie permet de donner un aperçu de leur manière de décrypter les attentes professorales et de s'y conformer avec plus ou moins de succès.

Les étudiants de Droit font référence de façon insistante à la nécessité de suivre une méthodologie très précise pour la rédaction des devoirs et dissertations. Pour Laura une bonne copie *"doit être très structurée, très rigide, le plan bien apparent en deux sous-parties, y'a pas trois parties c'est deux. C'est un grand Un avec grand A et grand B, un grand deux, grand A grand B, voilà et pas de conclusion."* Eva dit à peu près la même chose, avec une certaine gêne vis à vis de l'interviewer tant cela pourrait paraître formel et elle se sent obligée de préciser *"après il faut bien évidemment les arguments et les connaissances"*. C'est d'ailleurs ce qu'évoque plutôt Laurent en disant qu'une bonne copie *"ça nécessite de la réflexion, des connaissances"*. Pourtant, il avoue avoir été surpris de ses notes dans certaines matières, alors que, comme il le dit : *"j'ai beau avoir récité le cours par cœur et, quand même, avoir un méchant carton sans rien comprendre"*.

Si beaucoup d'étudiants en Droit, mais aussi en Sciences, pensent qu'il est nécessaire d'apprendre ses cours par cœur, il paraît surprenant, aux yeux de certains, qu'au moment des examens la restitution par cœur soit finalement parfois très mal notée par les enseignants.

Une partie des étudiants, après avoir obtenu des résultats insuffisants, arrivent à tirer la leçon qu'à l'université *"il faut tout savoir en détail et aller plus loin que le cours en fait, c'est comme ça que ça marche à la fac"*. Mais d'autres ont plus de mal à saisir que s'il est important de connaître parfaitement le contenu des cours, il l'est au moins autant de s'être approprié personnellement ces connaissances afin de pouvoir les restituer sous une forme qui ne soit pas uniquement dépendante de la mémorisation. Nadine, en Psychologie à Paris, est très désappointée par ses résultats : *"je pensais pas du tout rater, je pensais que je sais apprendre, j'ai une mémoire, elle est bien ma mémoire, donc je pensais pas du tout que j'allais rater"*

En AES, une bonne partie des étudiants tiennent à peu près le même type discours sur ce qu'est une bonne copie. *"On ne doit pas recracher le cours, mais essayer de le comprendre et de l'interpréter à notre façon, pas du par cœur"* comme le dit Audrey qui précise *"c'est ce qu'on nous a dit, c'est ce que j'ai retenu, c'est que j'essaye de faire"*.

C'est effectivement ce qui paraît avoir été expliqué d'une façon ou d'une autre aux étudiants, à Paris plus particulièrement, mais aussi à Nice, tant les propos sont parfois identiques, même dans la forme. L'explicitation par les enseignants d'un type de compétences attendu des étudiants ne suffit pourtant pas à ce que tous en aient la maîtrise. Car si bénéficier d'un certain nombre de recommandations est sans doute préférable à une absence totale d'indications de la part des enseignants, comme le perçoivent des étudiants, cela ne résout pas tout : *"C'est vrai qu'ils n'en parlent pas assez des critères d'évaluation, ils nous donnent des recommandations...on comprend qu'ils veulent qu'on applique mais bon au niveau des corrections on sait pas trop ce qu'ils attendent"*.

Certains réalisent par exemple, sans arriver nécessairement à le formuler de façon adéquate, que l'utilisation d'un vocabulaire précis est indispensable.

Myène en Psychologie à Paris dit : *"à mon avis j'ai pas dû être assez pointilleuse sur les termes parce que je les connaissais pas forcément, j'ai brodé autour, ils demandent peut-être un peu plus de précision ..."*. Samantha, dans la même discipline à Nice, sait maintenant qu'il faut vraiment apprendre à fond car *"il s'agit pas de savoir un peu quoi...j'ai vraiment l'impression que c'est du par cœur parce qu'ils demandaient vraiment...enfin y'avait des choses avec des noms scientifiques, enfin des mots scientifiques, on l'avait dit avec nos propres termes en l'écrivant alors que là le prof..."*

Que ce soit en Psychologie, ou dans les autres disciplines, lorsqu'il s'agit de rédiger un travail universitaire, une bonne partie des étudiants de première année manifestent des difficultés, plus ou moins grandes, à l'usage d'un langage savant. Dans toutes les disciplines, les étudiants qui ont suivi un enseignement technologique ou professionnel sont les plus désarmés dans ce domaine. Ce qui n'empêche pas les bacheliers de l'enseignement général, de rencontrer eux aussi quelques problèmes dans l'acquisition d'un vocabulaire savant spécialisé et dans la maîtrise des concepts d'une discipline. Mais si acquérir des techniques intellectuelles est précisément une partie importante du travail d'un étudiant débutant, au moment des évaluations, il est clair que ceux qui n'ont pas saisi qu'il convient au minimum de savoir se détacher du langage quotidien vont au-devant d'étonnements et surtout de désillusions importantes.

Quelques étudiants manifestent, par ailleurs, à travers leurs propos sur la qualité d'une copie un certain souci du correcteur. Elina par exemple pense que les enseignants *"veulent une copie bien structurée, logique avec un bon plan qui correspond au problème posé, mais pas avec des phrases trop longues, trop complexes. Les profs veulent qu'on soit clair, parce qu'ils ont 300 copies à corriger"*.

De façon moins fréquente encore, certains évoquent aussi le fait qu'une bonne copie est finalement une restitution à l'enseignant de ce qu'il a fait passer en cours et qui lui montre que son message est bien passé. Si Régine note qu'à son avis *"ce que souhaitent les enseignants c'est qu'on prouve qu'on a bien compris ce qu'ils nous ont expliqué en cours"*, pour sa part, Sonia va un peu plus loin : *"une bonne copie c'est pas très long, parce que si tu sais rien ça sert à rien de faire des longues phrase, faut que ça soit pertinent avec un bon esprit de synthèse. Je pense que c'est ça qu'ils attendent le plus de nous...si on arrive à faire ça, alors ça veut dire qu'ils ont bien fait leur boulot, si on n'y arrive pas c'est que bon y'a encore des choses à faire, et de leur côté et du notre..."*

La réflexion de cette étudiante peut-elle être considérée comme une opinion sur les fonctions de l'évaluation à l'université qui se situerait quasiment à l'opposé de celle qui n'envisage l'évaluation que comme un pur instrument de sélection ? C'est sans doute forcer le trait. Mais, comme on l'a vu, il existe bien une minorité d'étudiants qui pensent que les examens ont surtout pour finalité de réduire les effectifs de la première année de DEUG, trop nombreux. Pour d'autres, comme Sonia, les évaluations ne sont certes pas indépendantes de la sélection universitaire, mais elles devraient, idéalement, jouer un rôle de feed-back pour les étudiants, comme pour les enseignants, puisque les deux partenaires devraient chercher à s'améliorer s'ils réalisent que la communication entre eux ne s'est pas effectuée correctement.

A travers ce type de propos s'exprime le souci d'une évaluation plutôt formative, qui joue un rôle de régulation de l'enseignement et des apprentissages, alors que les étudiants évoquent plutôt leur premières expériences en termes d'évaluation sommative, c'est-à-dire qui fait le bilan ponctuel de leurs acquisitions par les examens de fin de semestre. Comme le montre B. Lahire (1997), l'examen final est la modalité d'évaluation qui tient la plus grande place à l'université, beaucoup plus que dans les autres formations post-baccalauréat, et il repose sur l'illusion de la compréhension-mémorisation des cours par les étudiants, puisque les enseignants n'ont pas d'autres moyens matériels et institutionnels de vérifier si leur message est bien passé. La brutalité de l'examen final est atténuée par l'existence d'un contrôle continu, dont les propos des étudiants montrent bien la grande diversité des modalités de mise en œuvre, aussi bien selon les disciplines que d'une université à l'autre. Les étudiants ne remettent pas vraiment en question les examens, mais presque tous souhaiteraient, au minimum, pouvoir bénéficier d'une meilleure information sur les modalités des évaluations qui vont décider de leur devenir à l'université.

## Conclusion

Cours magistraux et TD sont des modalités d'enseignement qui, au cours des premiers mois à l'université, confrontent les étudiants débutants à des situations pédagogiques à la fois inédites et contrastées dans leur fonctionnement. Aux yeux de la plupart des étudiants, les enseignants qui assurent les cours à l'université sont loin d'être aussi proches d'eux que l'étaient les professeurs du secondaire, particulièrement dans les cours magistraux. En effet, ils n'ont pas toujours le même souci de faciliter le travail des étudiants, un travail qui n'est pas exactement le même que celui qu'ils devaient fournir au lycée. Il ne leur est, donc, pas vraiment aisé de comprendre ce qu'il convient de faire, ou de ne pas faire, avec tous ces enseignements, que beaucoup s'efforcent de suivre avec régularité et attention. Les enseignants, s'ils ont plutôt un haut niveau de connaissances dans leur discipline, ne sont pas très explicites sur leurs objectifs et sur ce qu'ils attendent. Tous n'ont pas la même volonté d'amener les étudiants à suivre leurs cours avec intérêt, à les initier véritablement à de nouveaux savoirs, parfois très ardues. Même dans les TD, formule pourtant plus proche de ce que les étudiants ont connu au lycée, les enseignants, bien qu'ils soient plus abordables, ont des exigences très diverses, alors que les étudiants estiment qu'ils devraient contribuer à les aider à mieux saisir les règles du travail universitaire et les préparer efficacement aux évaluations qu'ils vont subir.

Peu portés, en général, à critiquer de façon radicale les enseignements qu'ils découvrent, les étudiants débutants n'en déplorent pas moins que les enseignants, dans leur ensemble, laissent planer beaucoup de flou et d'incertitudes. Il apparaît bien, à travers les discours recueillis, que le flou pédagogique qui marque profondément l'expérience des étudiants en premier cycle, (Oberti, 1995) est à son maximum au cours de ce premier semestre universitaire que les étudiants interviewés venaient à peine de terminer. Leurs revendications principales s'expriment surtout en termes d'une meilleure communication de la part des enseignants, à qui ils demandent d'explicitier davantage les objectifs de la formation et les voies à suivre pour les atteindre.

Les débutants à l'université doivent donc s'adapter, tant bien que mal, à des modalités d'enseignement et d'évaluation qui les surprennent et les déstabilisent au départ. Ils doivent affronter des difficultés variées, aussi bien, par exemple, pour prendre des notes en cours magistral que pour comprendre la nature du travail dans les TD. Ces difficultés, d'ampleur inégale selon les compétences qu'il ont acquises dans leur scolarité antérieure, les étudiants vont s'efforcer de les surmonter avec un succès qui n'est pas garanti à tous.

Au bout du compte, certains vont trouver la possibilité d'un investissement intellectuel gratifiant dans la formation universitaire, d'autres vont être stimulés par la découverte de nouveaux champs de connaissances, ou de nouvelles manières d'approcher les savoirs. Mais, d'autres vont être gagnés par une forme de découragement face à la complexité des savoirs à acquérir, et quelques uns vont aller jusqu'à remettre en question une poursuite d'études à l'université. Si les conditions d'enseignement et les enseignants eux-mêmes contribuent à favoriser l'implication des étudiants dans leurs études, celle-ci dépend de bien d'autres facteurs. Le chapitre précédent en a donné un aperçu assez large. Reste que cette implication se traduit dans la façon dont les étudiants s'investissent dans le travail universitaire, au-delà du suivi des enseignements, qui n'est qu'un préalable dans une démarche de compréhension, d'assimilation et d'appropriation des savoirs.



## **Chapitre 4**

### **Les investissements des étudiants**

*(Valérie Erlich)*

Un étudiant qui ne « travaille » pas ne peut pas réussir mais un étudiant qui « travaille » ne réussit pas nécessairement. Quelles sont les conditions des investissements des étudiants dans leur « travail » universitaire ? Qu'est-ce qui les pousse à « travailler » ? Comment « travaillent »-ils ? Comment s'investissent-ils dans leurs études supérieures mais également dans leur établissement ? Dans ce chapitre, nous nous intéresserons aux « investissements » des étudiants dans leur vie universitaire et extra-universitaire<sup>1</sup>.

L'investissement peut d'abord désigner des représentations, des valeurs, un rapport au monde. Les étudiants peuvent s'investir dans les études supérieures et dans leur vie d'étudiant, en ce sens qu'ils les jugent importantes et leur accordent de la valeur. Ils ont une représentation sociale de leurs études, de leur statut d'étudiant, un ensemble de repères qui leur permettent de mettre le monde en ordre, de le hiérarchiser et donc d'élaborer des projets ou de poursuivre des buts précis.

En second lieu, l'investissement peut aussi référer à des pratiques. Les étudiants peuvent s'investir dans leurs études, en s'impliquant réellement dans leur travail scolaire. Au contraire, d'autres ne s'investissent pas dans leurs activités d'apprentissages. Mais quel que soit leur degré d'implication dans le « travail » universitaire, ils accomplissent un certain nombre de tâches qui donnent sens à leur « métier » d'étudiant.

Pour mieux comprendre comment les étudiants s'investissent, nous nous intéresserons dans un premier temps à leurs représentations et à leurs valeurs, au sens qu'ils attribuent à leurs études en général mais aussi à leur vie universitaire. Puis nous étudierons leurs pratiques en matière d'apprentissage. C'est en articulant les représentations et les pratiques des étudiants que l'on essaiera de mieux comprendre certains aspects de l'expérience étudiante, à la lumière des différences entre étudiants parisiens et provinciaux, entre filles et garçons, entre apprentis littéraires, scientifiques ou juristes, entre jeunes gens dont les conditions matérielles d'existence sont plus ou moins favorables à leur insertion universitaire.

### **1. S'investir dans les études et dans la vie universitaire : significations, représentations et valeurs**

Comment l'étudiant s'investit-il dans ses études et dans sa vie d'étudiant ? Quelles sont les raisons qui le conduisent à s'impliquer ? Quel sens donne-t-il à ses études ?<sup>2</sup> Cette question du sens est importante. Elle nous permet de mieux comprendre les ressorts de la mobilisation étudiante, de mieux saisir ce qui pousse un étudiant à s'investir dans ses études, dans sa vie universitaire. Selon F. Dubet (1991) qui s'intéresse aux lycéens, tout élève construit son futur statut d'adulte et se trouve tenu d'élaborer des « projets ». Les études acquièrent un sens ou une utilité si l'acteur inscrit son travail et ses efforts dans un parcours, dans la réalisation d'objectifs plus ou moins clairs. Ce projet selon l'auteur peut être plus ou moins établi, plus ou moins long ou ne pas exister du tout. Mais même si l'individu ne se fixe aucun projet précis, il donne du sens à son activité. Un étudiant sait - même confusément - pourquoi il fait ou ne fait pas ce qu'on attend de lui, pourquoi il se retrouve dans telle filière plutôt qu'une autre, pourquoi il étudie... Comme le rappelle F. Dubet (1994a, p. 511), un étudiant qui dit « avoir choisi sa filière par élimination » n'est pas pour autant un étudiant sans projet : il n'a que

---

<sup>1</sup> Le terme d' « investissement » représente le fait pour un élève (ou un étudiant) de s'impliquer dans sa vie scolaire et extra-scolaire, de se mobiliser dans ses études et dans son « travail », de participer à la vie de l'établissement mais également à diverses tâches en dehors de l'établissement.

<sup>2</sup> Plutôt que d'employer le terme de « motivation », nous préférons parler - comme d'autres auteurs avant nous - du sens des études, du travail, des savoirs... Le terme de motivation a été critiqué à propos des apprentissages scolaires. La motivation est en effet généralement invoquée lorsqu'elle fait défaut : le manque de motivation est un « lieu commun » qui participe du constat de l'échec, de la stigmatisation de l'élève qui ne joue pas le jeu. Quand on ne sait pas que dire d'un élève peu actif, on dit qu'il n'est pas motivé (Perrenoud, 1994, p. 161).

celui qu'il peut avoir au bout d'une série de renoncements. Il donne donc du sens à sa situation. Quel sens cela a-t-il pour un étudiant d'aller à l'Université, d'y " travailler ", d'y apprendre des choses ? Avant de répondre à cette question, arrêtons-nous sur cette notion de " sens " (associée à l'expérience scolaire). Elle prend vraisemblablement plusieurs significations que nous prendrons en compte dans ce travail.

Le sens peut d'abord référer « à l'utilité que des contenus scolaires présentent au regard d'un investissement socialement rentable, au regard des valeurs du milieu auquel appartient l'élève ou qui répondent à un projet de détermination professionnelle de l'élève » (Frelat-Kahn, 1996, p. 65). Dans ce cas, on parlera d' « utilité » sociale, de projet social ou professionnel et on se demandera alors « Pourquoi les étudiants choisissent de faire des études supérieures ? », « A quoi servent les études ? », « Quels sont leurs projets professionnels ? ».

Le sens peut aussi désigner le « lien que les savoirs transmis ont avec l'inscription immédiate de l'élève, son environnement, sa pratique, ce que l'on nomme volontiers sa culture » (Frelat-Kahn, 1996). L'étudiant peut s'investir dans les études et trouver du sens dans le savoir. Il peut s'investir dans une discipline, dans une matière parce qu'il veut acquérir des connaissances ou bien parce qu'il s'y intéresse tout simplement. Il peut également chercher à découvrir le monde ou à se réaliser lui-même au travers des savoirs acquis. Quel sens l'étudiant accorde-t-il au savoir et « aux savoirs » ?

Mais le sens que les étudiants accordent à leur vie universitaire ne se limite toutefois pas à des représentations sociales sur le rôle des études et du savoir. On peut également se demander comment l'étudiant investit le champ de l'Université, quel sens il donne à son statut d'étudiant ? Quelles sont les valeurs qui le mobilisent (à l'Université et en dehors) ? Quelle place accorde-t-il aux études dans sa vie quotidienne ? L'individu s'intègre en adoptant son statut d'élève ou d'étudiant, en adhérant à des formes légitimes d'autorité, en participant à des activités sur son lieu d'étude, en occupant la place et le rôle qui lui sont dévolus dans l'institution scolaire. Mais l'élève, et *a fortiori* l'étudiant, ne se définit pas uniquement par rapport à la sphère scolaire. Il est également porteur d'une identité, de valeurs qui lui sont propres et qui conditionnent ses investissements que ce soit dans la sphère scolaire ou extra-scolaire.

Nous aborderons ces aspects afin de mieux comprendre le sens que les étudiants qui viennent d'entrer à l'Université accordent à leurs investissements dans la vie universitaire.

## **1.1. S'investir dans les études supérieures : rapport aux études, au savoir et à l'avenir**

### **1.1.1. Le rapport aux études supérieures est lié à l' « utilité » sociale des diplômes et à l'avenir professionnel**

L' « utilité » sociale des études supérieures (au sens de promotion des diplômes) est très souvent apparue dans les discours des étudiants débutants, donnant du sens à leurs investissements dans les études. La crise des débouchés sur le marché du travail et les discours alarmants à la fois des pouvoirs publics, des familles mais également des personnels de l'Education nationale (enseignants, conseillers...) influencent les attitudes tout au long de la scolarité et renforcent la tendance à pousser les jeunes à poursuivre leurs études et à viser les plus hauts niveaux possibles (pour mieux s'insérer sur le marché de l'emploi) : « *En fait, j'ai pas vraiment d'objectif* » nous dit Nicolas, étudiant d'AES à Nice. « *Je sais pas trop ce que je vais faire. Pour le moment tant que ça marche je m'accroche (...) et puis après je verrais bien, je déciderais de ce que je pourrais faire* » témoigne un autre étudiant. Christophe (étudiant en SVT Paris) pense que « *sans études, on ne peut rien faire* » : « *de toutes façons, sans études on ne peut pas avoir une bonne situation professionnelle. Quand on voit ce qu'il y a aujourd'hui, il vaut mieux rester à l'école le plus longtemps possible. Pour avoir une bonne situation, il faut s'investir* ». Franck étudiant en AES à Paris a également intégré ces discours au point qu'il a assimilé un objectif politique à une réalité sociale puisqu'il pense que 80% d'une classe d'âge obtient aujourd'hui le baccalauréat : « *il est évident aujourd'hui que si on n'a pas au moins le niveau maîtrise, on est très mal barré, ça s'est sûr. Déjà là il y a près de 80% de notre classe d'âge qui a le bac, donc pour se démarquer, il faut continuer, continuer... et il n'y a pas d'autre choix que les études* ». Miguel qui a passé un baccalauréat STT et s'est inscrit en Droit nous explique pourquoi il désire faire des études supérieures : « *déjà j'ai eu mon bac et je voulais continuer les études. Je voulais pas m'arrêter* ».



*là parce que sinon ça aurait servi à rien. Je voulais avoir un métier, gagner bien ma vie, ce qui m'a conduit à faire le droit. J'ai pas été accepté en IUT où je voulais aller ».*

Pour la plupart des étudiants interrogés, c'est l'« utilité » sociale des études qui est avant tout visée et donc la promotion de leurs diplômes sur le marché de l'emploi. L'idée maîtresse est la suivante : *« on fait des études supérieures, on va à l'Université pour acquérir un diplôme qui permettra d'entrer facilement dans la vie active et d'obtenir un « bon » travail ».* Le diplôme représente donc la possibilité d'obtenir un « bon emploi » ou un « bon métier » selon les dires des étudiants. Et c'est cette reconnaissance sociale qui conduit à une forte mobilisation dans les études supérieures mais pas nécessairement dans le « travail » scolaire. C'est donc plutôt ce que représentent les études qui incitent les étudiants à poursuivre dans le champ scolaire et universitaire plus que le savoir lui-même. Les étudiants doutent, ne sont pas certains des études qu'ils veulent réellement entreprendre, mais considèrent comme une évidence le fait de s'inscrire à l'Université après le baccalauréat. Dans cette optique, les étudiants confèrent du sens et de la valeur à leur présence à l'Université et aux activités qu'on y exige d'eux dans une logique du « niveau » et du « cheminement », voire de la survie (Bautier, Rochex, 1998). C'est une nécessité pour eux de poursuivre leurs études au delà du baccalauréat, le diplôme étant d'abord une garantie contre le chômage et la récession économique. En outre, l'étudiant se trouve souvent trop jeune pour affronter le marché du travail et cherche ainsi à prolonger un style de vie « juvénile » (Erlich, 1998) : *« j'aimerais bien faire des études le plus longtemps possible parce que je ne me sens pas prête de rentrer dans le monde du travail et pas assez mature, mais peut-être que dans trois quatre ans, je changerais »* nous dit Estelle, étudiante en Psychologie à Nice.

Dans de telles postures, il s'agit assez peu de « savoir ». Le rapport au savoir se construit en fait à travers les projets d'avenir, les aspirations sociales ou professionnelles des étudiants. Nous parlerons ici de logiques « inflationnistes » qui sont liées avant tout à la logique du marché du travail elle-même liée à une logique de carrière, et elles ont pour principal objectif l'accumulation de diplômes pour faciliter l'insertion, éviter le chômage et accroître le statut professionnel futur (hauts salaires visés, postes de cadres...). Le choix des filières et des établissements se fait alors parfois en rapport avec les chances de débouchés professionnels et le temps passé dans les études peut également dépendre de ces paramètres. La filière de l'enseignement (IUFM) et les concours administratifs ont ainsi bénéficié de ce climat au cours de ces dernières années. Face aux difficultés d'insertion professionnelle croissante, les étudiants privilégient un choix de sécurité en choisissant de faire leurs études longues dans des filières qui apparaissent porteuses et leur permettent d'obtenir un capital scolaire (et/ou professionnel) élevé. Cette logique « inflationniste » a pour principal objectif d'éviter les difficultés auxquelles le futur diplômé sera confronté à l'entrée dans la vie active.

Le sens que les étudiants de première année attribuent à leurs études est donc avant tout utilitaire. Le souci d'obtenir un diplôme se conjugue parfois avec l'absence de projets professionnels définis : *« je fais du Droit parce que je ne voudrais pas ne pas avoir de diplôme dans ma vie ».* Mais si les étudiants de première année ne se préoccupent pas de leur carrière ou de leur futur métier, il leur arrive tout de même d'avoir des projets scolaires ou professionnels précis. Nombreux sont ceux qui sont liés à la réussite d'un concours ou l'obtention d'un diplôme : *« je veux obtenir ma licence d'AES pour ensuite aller dans une école pour obtenir le diplôme pour ouvrir une agence immobilière, pour m'ouvrir à mon compte » ; « j'aimerais tenter une licence si j'y arrive et après je pense que je m'orienterais pour passer des concours dans l'administration, pour avoir une sécurité d'emploi » ; « vue la carrière que je veux faire (être policier) je suis obligée d'y passer. Il n'y a aucune vocation. Le droit ne me plaît pas et je ne tenais pas au droit » ; « Moi j'espère boucler ma licence et puis après passer mon concours d'IUFM ou mon concours Parc National » ; « la psycho j'ai pris ça un peu au hasard parce que je voulais faire une licence. J'ai besoin d'une licence parce que je veux rentrer à l'IUFM »...*

Parfois les métiers visés par les étudiants sont cités. En plus de ceux liés à l'enseignement, ils sont généralement associés à la discipline d'inscription de l'étudiant. En Droit, on retrouve des citations du type : *« je veux devenir avocat(e) », « secrétaire d'avocat », « juge », « journaliste »...* ; en Psychologie : *« je veux être psychologue », « je veux essayer d'être psychologue des enfants, psychologue scolaire », « psychothérapeute infantile », « dans la psychanalyse »...* ; en Sciences : *« je veux être biologiste », « la géologie, je veux en faire mon métier », « j'aimerais avoir un métier en rapport avec la protection des ressources naturelles, le retraitement de l'eau quelque chose comme ça » ; « je voudrais être chercheur en génétique, faire de la recherche »...*

En fait, ce sont surtout les critères d'un « bon métier » qui semblent guider les perspectives des étudiants dans leur avenir professionnel : « *il doit permettre d'avoir de l'argent pour construire une bonne vie* ». Ce « bon » métier préfigure en quelque sorte ce que sera leur vie future qu'ils évoquent bien souvent selon un modèle assez traditionnel : « *je veux avoir une belle vie* », « *une vie normale* », « *une vraie vie* », « *une vie heureuse* », « *une vie paisible avec ma famille* », « *je veux avoir des enfants, une femme, un travail, une maison, une voiture, là oui, j'aurais réussi ma vie* »... Ce métier, ils le considèrent comme un moyen de réaliser leur vie et la plupart des étudiants ont des aspirations fortes pour réussir leurs études afin d'obtenir ce « bon » métier : « *réussir ma vie ça passe par réussir mes études, pour ensuite essayer de trouver un boulot et avoir une certaine aisance financière pour pouvoir faire ce qu'on veut* » ; « *ce qui est important, c'est avoir un métier, d'avoir de quoi gagner ma vie. Ça passe par réussir mes études* ». D'ailleurs lorsque l'on demande aux étudiants : « *Quels sont les critères selon vous pour réussir votre vie ?* », la majorité des étudiants ont répondu en référence au domaine des études ou au domaine professionnel. Ce n'est qu'en relançant les enquêtés sur les critères de réussite dans leur vie personnelle qu'ils se sont alors exprimés sur ce point. Quelques étudiants sont toutefois sortis de ce schéma : « *études réussies - bon métier - bonne vie (enfants, maison, voiture...)* », comme Julien (dont le père est ingénieur) pour lequel « *réussir sa vie* », c'est avant tout « *avoir eu le temps d'en profiter, d'avoir fait des choses vraiment à fond* ».

Les garçons sont généralement ceux qui visent le plus fréquemment l'aisance financière et matérielle à travers leur futur métier (notamment ceux issus de milieux sociaux modestes) : « *je veux être suffisamment à l'aise du point de vue matériel* » ; « *ma vie sera réussie quand je gagnerais beaucoup de sous. Je vois pas la réussite autrement. C'est d'abord la réussite financière pour moi. C'est ce qu'il y a de plus important. Après le reste c'est accessoire* ». Les filles espèrent quant à elles un peu plus fréquemment que ce métier sera intéressant, qu'il les stimulera intellectuellement : « *j'espère avoir un job qui m'intéresse, qui me stimule intellectuellement. J'ai pas envie de me retrouver derrière un bureau à timbrer des lettres ou des choses comme ça* », « *je veux faire un métier que j'aime, je demande pas des gros sous, je voudrais juste être sûre d'avoir une place et qui me plaît* », « *Moi franchement pas de question d'argent. Franchement j'aimerais trouver un travail qui me plaise* ». Mais on verra que les aspirations à un « bon » métier, à un « bon » avenir, à une « belle » vie ne suffisent pas pour s'investir concrètement dans le « travail » scolaire.

### 1.1.2. Le rapport aux études est aussi un rapport au savoir et à la connaissance

On a souvent tendance à dire aujourd'hui que le sens attribué aux études ne va plus de soi. L'arrivée de nouveaux publics que ce soit au niveau de l'enseignement secondaire ou supérieur a posé le problème du rapport utilitariste au savoir, qui vient heurter de front les enseignants qui ont souvent une forte nostalgie d'un élève mythique porté par le seul intérêt intellectuel pour les disciplines enseignées. Pourtant, les étudiants débutants sont tout de même assez nombreux à évoquer leurs études en termes d'apprentissages, d'acquisition de connaissances, de savoirs... : « *je suis là pour apprendre* », « *j'adore apprendre* », « *moi mon but c'est pas pour l'instant de rentrer dans la vie active, c'est vraiment de continuer à apprendre, à avoir des connaissances* » ; « *étudier c'est commencer par apprendre pour avoir une base scientifique importante* » ; « *on apprend à réfléchir sur certaines choses et on apprend des mécanismes pour les appliquer* »... Dans la logique précédente, les étudiants fréquentent l'Université et font des études supérieures dans l'optique d'avoir un « bon » métier, pour « réussir leur vie ». Dans celle-ci, il faut y apprendre des choses. On parlera alors d'une « logique culturelle d'apprentissage et de développement » (Bautier, Rochex, 1998). C'est donc le rapport au savoir et aux connaissances qui est mis en avant dans les discours de ces étudiants.

Rares sont ceux, qui, dans notre enquête, sont toutefois exclusivement soutenus par une vocation purement intellectuelle. Ce rapport au savoir n'est pas nécessairement le fait d'étudiants désintéressés. Ils ne vont pas à l'Université uniquement pour acquérir un savoir. Ils ont aussi des projets professionnels ou personnels précis, mais ils ne sont pas déterminants dans leur scolarité. L'idée est la suivante : outre le fait d'apprendre pour se cultiver, le savoir peut aussi être l'occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de leur future profession ou bien pour se diriger vers des études plus sélectives. C'est le cas par exemple d'Alexandra, étudiante en Droit à Paris : « *J'aime le raisonnement en Droit, c'est très méthodique. Ça m'intéresse. Mais j'aimerais aussi faire Sciences-Po si c'est possible* ». Lorsqu'ils évoquent l'avenir, ils le font le plus souvent avec une insistance forte sur la nécessité d'apprendre, d'acquérir des connaissances. La médiation par le savoir occupe une place centrale dans les discours : « *Pour avoir un métier plus tard, il faut apprendre, s'instruire, se former* ». En même temps, le savoir n'est pas seulement un moyen

vers un métier, il présente sens et valeur. Aussi le rapport que ces étudiants entretiennent avec le savoir est moins instrumental que les précédents. Le savoir peut être important sans être utile. L'Université est alors le lieu où l'on assure l'avenir mais pour accéder à cet avenir, il faut apprendre, réfléchir, comprendre, savoir.

### 1.1.3. Un rapport aux études socialement différencié

L'influence du milieu familial s'exerce directement sur l'investissement des étudiants dans leurs études. Les individus issus de classes sociales différentes sont très inégaux devant la construction du sens accordé à leurs études. " Le sens n'échappe pas ", écrit P. Perrenoud (1994, p. 165), " aux différences culturelles et aux inégalités sociales quant aux ressources dont disposent les uns et les autres pour penser et maîtriser l'expérience, pour s'approprier des informations, pour négocier les normes ou les tâches... ".

On a ainsi pu constater la position des étudiants d'origine modeste pour lesquels l'aspect d'utilité sociale du diplôme est primordial, comme le remarque Charles dont le père est facteur : *" il faut dire que quand on vient d'un milieu modeste, aujourd'hui on a l'obligation de faire des études car on n'a pas d'héritage, de situation ou quoi que ce soit "*. Les études supérieures deviennent un " moyen ", celui de décrocher avant tout un " bon " travail et un " bon " salaire (pour sortir de sa condition sociale d'origine). Le rôle joué par la mobilisation familiale autour de la réussite scolaire est important au point que l'étudiant n'a pas toujours l'impression que c'est " pour lui " qu'il s'investit mais plutôt pour ses parents : *" oui, (je me sens une obligation) vis-à-vis de mes parents sinon ils coupent le robinet à finances. Non je n'ai pas le droit à l'échec "* (Mathieu, AES Paris, origine sociale populaire, baccalauréat ES avec mention AB) ; *" un mauvais résultat va avoir une incidence sur ma vie privée. Il y a quand même un sentiment d'échec, une erreur : « est-ce qu'on a mal fait ? ». Mes parents sont toujours là pour contrôler »* (Alain, AES Nice, origine sociale populaire). Fanny en Psychologie à Nice ressent également la pression de ses parents qui n'ont pas fait d'études (son père est préposé aux PTT) : *" pour mes parents ça les valorise. D'un côté ils sont fiers de vous et ils espèrent que vous allez arriver plus loin. Ils basent beaucoup d'espoir. Moi j'ai beaucoup de pression avec les parents. A partir du moment où on fait quelque chose ils sont contents. Ils voient qu'on travaille, ils essaient de l'encourager (...). Ils sont fiers »*.

Le rapport aux études de ces étudiants d'origine populaire est un rapport au métier, à la vie, à l'avenir plus qu'un rapport au savoir. Ce raisonnement est utilitariste. Il n'est pas pour autant irréaliste puisque l'on sait grâce aux enquêtes sur les débouchés professionnels des étudiants que le niveau d'insertion professionnelle et sociale d'un individu dépend du niveau atteint dans le cursus scolaire. Mais si ces étudiants visent avant tout un niveau élevé, ils ne font pas toujours le choix de se diriger vers les filières dites d'excellence contrairement aux étudiants de milieux favorisés dont l'indice de persévérance et les aspirations sont également élevés mais qui, même s'ils n'ont pas le niveau requis escompté (au risque même de redoubler plusieurs fois), se dirigent plus fréquemment dans les filières les plus sélectives et les plus réputées. A. Barrère et N. Sembel (1998) constatent ainsi un instrumentalisme qui caractérise les choix d'orientation de ces étudiants plutôt issus de milieux favorisés qui ont tendance à utiliser leur " capital culturel " pour préserver ou améliorer leur position sociale. Dans notre enquête, nous avons retrouvé cette attitude chez quelques étudiants en Droit qui ont été influencés dans leur choix d'orientation par leur milieu familial : *" si j'ai choisi le droit, c'est parce que j'ai des personnes de ma famille qui ont fait ce genre d'études, donc j'ai été plus ou moins influencée et c'est vrai qu'ils m'ont donné l'envie d'être intéressé par cette matière "* nous dit Eva, issue pour sa part d'un milieu social plutôt favorisé (son père est banquier). *" Le droit ouvre toutes les portes. A chaque fois que je regarde à droite ou à gauche, le droit me permet toujours d'y aller "* constate Sabine étudiante à Paris, dont le père est cadre dirigeant d'entreprise. De ce point de vue, les étudiants issus des classes favorisées sont certainement privilégiés, car le capital culturel hérité peut être précieux pour connaître pratiquement les fluctuations du marché des titres scolaires (Bourdieu, 1978).

Mais si les étudiants issus de milieux sociaux favorisés usent de stratégies pour s'orienter vers les filières les plus rentables socialement, les enjeux sociaux ne sont pas les mêmes que pour les étudiants issus de milieux sociaux plus défavorisés. Pour les étudiants des familles populaires, il faut aller le plus loin possible, c'est-à-dire survivre le plus longtemps possible, satisfaire aux exigences de l'école pour accéder à la classe supérieure, au diplôme, au " bon métier ". Apprendre, c'est faire son " travail ", mais le rapport de ces étudiants au savoir n'est pas rapport à un objet ayant une existence

et une valeur propre, mais plutôt rapport à l'institution scolaire et rapport à l'avenir. Pour les étudiants issus de milieux sociaux favorisés, la référence semble être au contraire plus fréquemment le savoir lui-même (ce qui ne les empêche pas de viser les plus hauts niveaux possibles afin d'améliorer leur place dans la société).

#### 1.1.4. Rapport au savoir et rapport aux disciplines universitaires

Que représente le savoir pour les étudiants entrant à l'Université ? Comment l'appréhendent-ils ? Quelle signification attribuent-ils au savoir ? Ce qui est en question, c'est la signification attribuée à l'activité elle-même (quel que soit son mobile).

Le savoir apparaît en premier lieu dans les discours des étudiants sous la forme et le contenu des disciplines universitaires. Le savoir existe bien mais il est peu objectivé dans les discours des étudiants de première année et ils en parlent peu en tant que tel. En fait, il est avant tout assimilé aux "disciplines", aux programmes, aux matières, aux savoirs. Le rapport au savoir est donc "rapport aux savoirs" (au pluriel), c'est-à-dire que les étudiants se réfèrent plus à ce qu'ils apprennent qu'au fait d'apprendre : "j'aime l'économie", "la biologie", "la motivation c'est par rapport aux matières"... nous ont révélé certains étudiants auxquels on demandait ce qui les intéressait dans leurs études. De ce point de vue, très souvent les enseignants jouent un rôle primordial en ce qui concerne l'intérêt pour la ou les discipline(s) enseignée(s), mais également l'investissement dans le "travail" personnel comme on l'a vu précédemment.

Dans tous les cas, l'attrait intellectuel des étudiants pour certaines disciplines (mais également certaines matières au sein de chaque filière) est loin d'avoir disparu et un certain nombre de récits attestent de cet intérêt comme moteur des investissements des étudiants dans leurs études : "C'est décidé depuis très longtemps parce que j'aime la biologie. Ça a toujours été, si je vais à la fac ce sera le DEUG de biologie. Il n'a jamais été question de faire autre chose, ni en droit, ni en sciences économiques, ni même une autre matière scientifique. Donc ça a été choisi comme ça, je ne suis pas revenue sur mon choix. J'ai tout fait dans cette optique là. J'ai fait un bac S dans cette optique, j'ai fait une option biologie et j'ai tout fait par rapport à ça" nous dit Justine, étudiante à l'Université de Nice. Sonia également s'est dirigée en SVT pour sa passion pour la biologie : « j'ai choisi mes études parce que ça correspond à ce que j'aime ». Pour ces étudiantes, l'investissement est lié à la discipline. Le sens attribué aux études ne donne pas nécessairement lieu à un projet professionnel ou même personnel clairement défini mais il est directement lié à la discipline ou à la matière enseignée. Cette dernière entre donc dans la signification du travail de l'étudiant. "Il y a des cours qui sont plus intéressants que les autres et en général on bosse beaucoup plus ceux qu'on aime mieux" explique Carole tout comme Simon : « moi je vois si j'aimais pas ce que j'apprenais, je pourrais pas tenir ». Parfois au contraire certains étudiants sont très déçus par le contenu des matières et disent ne pas pouvoir s'investir dans des disciplines pour lesquelles ils n'ont aucun intérêt. A la question "mais qu'est-ce qui vous empêche de vous investir ?", Florence étudiante aux résultats assez moyens mais qui a tout de même validé tous ses modules au premier semestre répond : "Ce qui m'a déçu c'est que je pensais sortir du bachotage, mais en fait c'est exactement la même chose qu'en terminale. On apprend même si c'est pas intéressant, même si on n'a rien à faire (...). Ah là là j'ai été déçue (...). Je croyais trouver des matières où on rentrait dedans, où on s'investissait".

La représentation qu'ils se font de certains cursus et de certaines disciplines joue également un grand rôle dans l'investissement des étudiants dans leurs études. On a pu le constater tout particulièrement auprès des étudiants d'AES : "je ne peux pas faire deug éco, c'est trop dur, je peux pas faire droit, c'est trop dur donc je fais AES", "c'est trop difficile pour moi", "mon inscription je le fait par sélection. J'ai choisi par rapport à mon niveau"; « j'ai été en bio parce que c'est plus facile ». Ce n'est pas le goût de l'étudiant qui est en question ici mais l'idée qu'il se fait de certaines filières ou de certaines matières, la représentation qu'il en a et qui est bien souvent liée à son parcours scolaire antérieur qui renvoie à sa position dans la hiérarchie scolaire (outre l'attrait personnel ou l'aspect vocationnel pour une discipline donnée). On parlera alors de logiques d'"auto-sélection" selon les termes de M. Duru-Bellat ou de logiques de "restriction". Au niveau de l'entrée à l'Université, l'implication des étudiants dans leurs études est restreinte, d'une part, par le choix de la filière souvent déterminée dans la continuité des études secondaires, et d'autre part, par le passé scolaire. Pourquoi ? Les étudiants tiennent compte des difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans les différentes filières, écartant celles qui sont trop éloignées de leur formation antérieure et celles qui sont les plus risquées pour eux, étant données leurs caractéristiques scolaires.

L'orientation vers une filière peut alors constituer une trajectoire " naturelle " (Erllich, 1998, p. 111) : c'est le cas d'étudiants issus de séries générales, inscrits en droit, en économie ou en AES, titulaires de baccalauréats B ou ES par exemple, d'étudiants en SVT, possesseurs de baccalauréats scientifiques... : *" J'ai fait un bac B donc la suite logique c'est forcément économie ou droit... "*. Mais dans le cas des étudiants issus de baccalauréats technologiques (ou de baccalauréats professionnels), cette continuité des études n'est pas aussi évidente, car si certains se dirigent logiquement vers des formations de techniciens supérieurs<sup>3</sup>, d'autres qui n'ont pas pu ou qui n'ont pas voulu accéder à ces formations choisissent alors des filières universitaires, dont les spécialités semblent le plus prolonger leur formation initiale. C'est le cas tout particulièrement de la filière de gestion AES ou de certaines filières de Sciences humaines, comme la Sociologie ou la Psychologie. On constate alors une proximité " éventuelle " entre les contenus de la formation délivrée avant l'entrée dans l'enseignement supérieur et ceux caractérisant la filière choisie : *" Je sors d'une filière STT commerce donc en fait je m'intéresse beaucoup au droit, à l'économie "* (Patrick, AES Nice). Mais cette proximité doit être entendue dans son éventualité, car si elle paraît proche du point de vue des contenus, dans les esprits des jeunes bacheliers qui intègrent une filière du supérieur, elle n'est parfois plus perçue de cette façon par eux après quelques mois, parfois quelques semaines, passés dans la filière : *" L'économie moi ce que j'ai eu en économie l'an dernier c'est pas du tout ce que je vois cette année. Parce que cette année c'est souvent des calculs (...). Donc je suis très mal renseigné à ce niveau là. J'affectionne le droit. Ce que j'aurais dû faire, c'est aller en droit, mais quand on me dit 80% des étudiants ratent leur première année, ça m'a fait un peu peur..."* nous dit Patrick.

Rares sont ceux qui se sont informés sur le contenu des études avant de s'inscrire dans la filière ou qui se sont inquiétés de leurs chances d'accès en seconde année. L'orientation des étudiants découle d'abord de leur intérêt pour la filière choisie (à défaut d'une filière plus sélective ou jugée plus difficile), tandis que les débouchés, le contenu et le niveau requis pour cette filière ne sont pris en compte que de manière vague. On a ainsi pu constater les regrets de nombre d'étudiants inscrits en AES (surtout à Paris) qui ont rapidement pris conscience (notamment des étudiants venus de l'étranger) de la mauvaise réputation de leur filière dans la hiérarchie des filières et des diplômes : *" en fait c'est une filière fourre-tout et surtout dont le niveau est peu reconnu "*, *" c'est la fac pouibelle "*, *" j'aimerais choisir une filière dont le niveau est un peu plus reconnu "...*, mais également, on y reviendra, ceux d'étudiants qui se sont rendus compte qu'ils n'avaient pas le niveau ou les compétences exigées dans certaines filières.

L'« auto-sélection » est également liée au passé scolaire et donc aux résultats scolaires antérieurs, lesquels, lorsqu'ils ont été peu favorables, expliquent les évitements vers les filières dites sélectives ou réputées « difficiles », notamment vers les IUT ou bien des disciplines comme l'Economie ou le Droit, jugées trop difficiles par un grand nombre d'étudiants, surtout issus de milieux sociaux défavorisés. Certaines orientations semblent alors parfois constituer des choix de dernier recours : *" si finalement (ils) se retrouvent en DEUG, c'est huit fois sur dix soit parce qu'ils n'ont pas été acceptés dans la filière qu'ils souhaitaient, soit parce qu'ils ont renoncé à leur choix initial, le plus souvent par crainte de l'échec "* explique S. Lemaire (1997, p. 26). Les performances scolaires gouvernent les choix d'orientation des élèves dès le lycée et non pas l'idée professionnelle (Maresca, 1996), d'où l'orientation de bacheliers technologiques vers des filières longues par exemple, faute d'avoir été acceptés ailleurs. Les différentes filières sont donc caractérisées par des populations spécifiques, du fait même des processus d'orientation. Donc « l'auto-sélection participe de la sélection universitaire » (Duru-Bellat, 1995). Il s'agit plus de processus de classement entre des séries inégales ou entre des niveaux de diplômes différenciés que de processus de choix réel pour certains bacheliers et notamment ceux issus des séries technologiques. Nombreuses sont les remarques ou expressions qui rendent compte de cette auto-sélection lors d'entretiens menés auprès des étudiants (tout particulièrement ceux inscrits en AES) : *" j'ai choisi AES parce que j'aimais l'économie mais je maîtrisais mal les statistiques pour aller en économie "* nous dit par exemple Virginie qui appartient à un milieu social populaire. *" Je ne pouvais pas aller en scientifique parce que je n'avais pas les notes suffisantes "* nous dit un autre étudiant qui s'est finalement inscrit en Psychologie.

---

<sup>3</sup> 43% des candidats à un BTS ont choisi leur orientation parce que c'était " la suite logique de leur bac " (Lemaire, 1997, p. 26)

### 1.1.5. Rapport au savoir : découverte, enrichissement personnel et réalisation de soi

Si l'entrée dans les études supérieures est largement conditionnée par le jeu des hiérarchies entre les filières, elle se traduit également par le désir d'acquérir une culture mais également de s'enrichir personnellement et de " s'ouvrir au monde ". L'étudiant peut s'investir dans les études supérieures parce qu'il éprouve le savoir comme une forme de réalisation de soi, donc de " travail sur soi ", un " rapport à soi ". Savoir, c'est réfléchir, se forger sa propre opinion, s'enrichir, découvrir, aider les autres... Mais il s'agit moins d'un attachement réel au savoir qu'un moyen d'acquérir une capacité d'expression personnelle (Barrère, 1997, p. 151). On parlera alors selon les termes de B. Charlot (1997, p. 95) de « désir de savoir ». C'est le désir du monde, de l'autre et de soi qui devient désir d'apprendre. Le rapport au savoir met en jeu la question de la valeur de ce que l'étudiant apprend. Régine qui appartient à un milieu social d'origine plutôt favorisé (son père est dentiste) explique ainsi son intérêt pour la discipline AES dans laquelle elle poursuit ses études : *" c'est un enrichissement personnel parce que c'est vrai que on apprend pas mal de choses par rapport à nos droits, à tout ce qui est l'économie de notre pays "*. Estelle, étudiante en psychologie à Nice (son père est PDG d'une PME) a également choisi sa filière dans cette optique : *" j'ai choisi cette filière parce que la psycho, ça peut toujours aider dans la vie de tous les jours "*.

C'est l'accomplissement de soi qui domine dans les représentations des étudiants (surtout dans celles des filles, des étudiants d'origine sociale favorisée) dont témoignent leurs récits : *" Ca permet de bien orienter sa réflexion sur ce qu'on désire réellement. Moi, ça me fait beaucoup réfléchir les cours qu'on a "*. *" Je ne sais pas si ça vient du fait que je suis étudiant maintenant à l'université, mais j'essaie justement d'aller découvrir d'autres choses. Enfin j'ai l'impression d'avoir plus de liberté, plus d'envies (...). L'envie d'aller voir un petit peu ailleurs, de m'enrichir intellectuellement "* ; *" ma culture s'est plus enrichie "...* C'est également la perspective d'atteindre un niveau intellectuel plus élevé qui permet parfois à l'étudiant d'apprécier mieux une matière : *" J'ai beaucoup appris aussi par rapport aux études parce que bon c'est certain c'est un autre niveau, c'est beaucoup plus intéressant, c'est plus détaillé, c'est une autre appréhension de la matière, je trouve ça très enrichissant (...). J'ai encore plus d'intérêt qu'avant "* nous dit Sonia. Le savoir est donc lié à l'affirmation de la personnalité et à son épanouissement (et beaucoup moins à la "culture pour la culture "). Il peut aussi permettre d'être plus utile dans la société environnante et de mieux comprendre le monde actuel : *" on apprend des trucs qui nous servent vraiment dans la vie "* ; *" ça me plaît d'apprendre ce qu'on sait de la vie, la façon dont ça fonctionne "*.

L'arrivée dans l'enseignement supérieur peut donc constituer un attrait nouveau, la découverte de nouvelles disciplines, de nouvelles valeurs. L'étudiant fait l'apprentissage de nouvelles matières et la nouveauté entraîne un engouement certain pour une matière en particulier ou plusieurs matières : *" c'est la découverte aussi de choses complètement nouvelles, comme par exemple la géologie, ce qu'on fait en ce moment, c'est complètement nouveau, donc ça c'est passionnant "*. Natacha qui craignait de faire de la psychologie sociale dans son cursus de psychologie s'est finalement découvert une vocation particulière pour cette matière : *" je ne savais pas du tout ce que c'était. Pour moi, le mot " social " ça me rapprochait à socio, donc ça me faisait un peu peur. J'étais un peu allergique à la socio. Donc je l'ai pris en premier pour m'en débarrasser et j'ai découvert vraiment ce que c'était que la psychologie sociale et j'ai vu que c'était hyper intéressant "*.

### 1.1.6. Le savoir universitaire : " inutile " et " abstrait "

Pour certains étudiants, le savoir universitaire est trop abstrait. Il est pensé comme un objet théorique avant tout : *" Ca reste quand même toujours théorique. T'as pas l'impression d'être formé vraiment pour être psychologue, je suis un peu déçue "* explique Fanny, étudiante qui semble rencontrer des difficultés pour s'investir dans son travail personnel. Pour d'autres, le savoir est considéré comme inutile, sans utilité pratique : *" Ce que je pense c'est que c'est très général, enfin au niveau des matières. Bon, apparemment il faut en passer par là, donc on fait beaucoup de choses qui semblent assez inutiles, surtout en bio "* (Caroline, SVT, Nice). Des étudiants éprouvent aussi parfois une certaine monotonie vis-à-vis des matières enseignées, une impression de déjà vu au lycée, d'inutilité : *" En biologie, on reprend certaines choses qu'on a vues en terminale et on les approfondit beaucoup plus. En fait on n'a pas l'impression de faire quelque chose de tout nouveau puisqu'à chaque fois c'est simplement de l'approfondissement de ce qu'on a vu "* nous explique Aurélie, étudiante en Sciences à Paris.

De nombreux étudiants sont surpris par la place prise par certaines matières enseignées au sein même d'une filière, certaines ne leur plaisant pas et de ce fait leur paraissant hors de leur champ d'étude : " *le pire, c'est la socio* " nous dit Nadine, étudiante à Paris en Psychologie. " *Je pense que c'est bête* " ajoute-t-elle " *parce qu'on sait qu'on est en psycho et ils font ça vraiment pour te dire si c'est vraiment ça que tu veux faire, si à un moment tu veux changer et aller en linguistique... mais la plupart des gens qui sont en psycho, ils savent ce qu'ils veulent* ".

Si les étudiants s'inquiètent d'apprendre des " choses " abstraites, qui ne leur servent à rien, en même temps, ils se plaignent d'apprendre des " choses " qui ne leur plaisent pas, qui leur semblent peu intéressantes (même si parfois elles peuvent être utiles socialement et professionnellement). La place prise par la physique ou la chimie dans le cursus de biologie leur semble ainsi beaucoup trop importante. Il en va de même pour les étudiants de psychologie surpris par l'aspect scientifique de certaines matières et qui critiquent tout particulièrement les enseignements de statistique : " *toutes les notions de statistique, toute la méthode expérimentale, on ne s'attendait pas à ça* " ; " *Tout ce qui est statistique. Je vois toujours pas ce que c'est qu'une variance, même si je sais faire le calcul. Je ne comprends toujours pas à quoi ça sert. Je ne vois pas l'intérêt de mêler des questions quantitatives puisque la psychologie travaille sur des faits qualitatifs* ". En AES, les commentaires sont plus équivoques : filière souvent choisie pour son interdisciplinarité - " *j'ai pris AES, parce que c'est pluridisciplinaire, il y a un peu toutes les matières* " -, on retrouve des opinions très partagées par rapport aux matières enseignées : les littéraires préfèrent les matières à " *bla-bla* " c'est-à-dire plus théoriques et n'apprécient pas les disciplines techniques, la statistique... Inversement, ceux qui ont eu une formation scientifique ou technologique, préfèrent les disciplines scientifiques et techniques et n'apprécient pas l'aspect trop théorique des matières comme le droit ou l'économie.

Finalement, l'investissement des étudiants dans les études supérieures est conditionné en partie par leur intérêt disciplinaire. On verra toutefois que cet intérêt ne conditionne pas nécessairement l'investissement dans le " travail " scolaire. Mais en dehors de leurs activités d'étude proprement dites, quel sens les étudiants accordent-ils à leur vie universitaire ?

## **1.2. S'investir dans la vie universitaire**

On vient de voir que les étudiants débutant leurs études s'investissent dans leurs études supérieures (pour diverses raisons). On peut se demander s'ils s'investissent également dans leur vie universitaire. Quels sont les usages qu'ils ont et font de leur établissement ? Participent-ils à la vie de leur établissement ? Adhèrent-ils ou non à leur nouveau statut d'étudiant ? Ont-ils d'autres activités en dehors du cadre universitaire ? Et si oui, empiètent-elles sur leurs études ?

Sur le plan institutionnel, la fonction de l'Université est celle d'une institution sociale dont la mission spécifique est la transmission et l'accroissement des savoirs, de la culture. Parallèlement, il s'agit également d'accroître le jugement et le sens critique, de valoriser le savoir par la recherche. Mais elle est également une institution intégrante du système social qui doit de ce fait, préparer l'insertion des futurs diplômés dans la société. Mais ses fonctions s'arrêtent-elles là ? L'Université ne se doit-elle pas également de socialiser les individus qui la fréquentent ? Ne se doit-elle pas non plus de leur offrir des structures et des moyens leur permettant de se former en dehors des études ? C'est la question de l'investissement des étudiants à l'Université qui se pose ici, - englobant les notions d'intégration, de participation, de mobilisation -, bien plus que la question de leur citoyenneté, car les étudiants ne définissent pas leur vie universitaire dans une logique de citoyen et ne considèrent pas non plus leur établissement comme un lieu d'expression politique ni même comme un lieu de vie et de socialisation.

### **1.2.1. Une faible intégration dans la vie de l'établissement**

En dehors de leurs activités d'étude et des heures d'enseignement, les étudiants sont sollicités non seulement pour participer à des activités sportives et culturelles mais aussi pour participer davantage à la vie des établissements. Cependant, d'après l'étude réalisée par C. Le Bart et P. Merle (1997) et nos propres analyses, peu d'étudiants s'engagent réellement dans la vie de leur établissement et donc dans la « vie universitaire ». Par " vie universitaire ", nous utilisons ici le sens que G. Delaire (1997) donne à la notion de " vie scolaire ". Elle désigne les activités parallèles aux études qui se mettent en place dans les établissements scolaires, qu'elles soient culturelles, physiques ou sociales (théâtre, concerts, clubs consacrés à des activités manuelles, sport, vie associative...). Dans un sens

plus large, la « vie scolaire » touche également à l'organisation du travail, au fonctionnement de la communauté scolaire, à la qualité de la vie collective.

Hormis certaines occasions assez exceptionnelles (grèves, manifestations, participation à quelques activités sur le campus...), les étudiants mènent leurs études sans s'investir ou très rarement dans leur établissement. Sont-ils pour autant peu intégrés dans l'Université ? Ici, nous retrouvons la fonction d'intégration du système scolaire décrite par F. Dubet (1991, p. 19). En France, cette fonction n'est pas communautaire. L'organisation est centralisée et soucieuse de la classe avant tout plus que de l'établissement, limitant l'espace scolaire à l'enseignement proprement dit, et ce, quels que soient les niveaux d'étude (du primaire au supérieur). Toutefois, comme le rappelle l'auteur, le système français n'est pas exempt de toute fonction intégratrice puisque cette dernière se réalise essentiellement à l'intérieur de la classe ou de la salle de cours et à travers les pratiques scolaires elles-mêmes. L'Université comme le lycée demeurent en effet fortement marqués par l'organisation de la classe, de la salle de cours, car leur fonction essentielle est l'étude (P. Rayou, 1998, p. 146). L'intégration des étudiants se fait donc autour des études. Dans certains pays, comme les Etats-Unis, le Royaume-Uni, l'Allemagne ou le Japon, les étudiants s'impliquent dans la vie culturelle, sportive et sociale de leur campus ou de leur Université. Or, il n'en va pas de même pour les étudiants parisiens et niçois que nous avons interrogés dans notre enquête. La coupure entre l'enseignement et la vie universitaire se ressent nettement dans les discours de ces étudiants de première année (d'autant plus dans ceux des étudiants parisiens).

Rares sont ceux qui disent rester sur leur lieu d'étude en dehors des heures de cours. On sait d'ailleurs que la majorité préfère travailler à domicile, pour y être plus tranquille et se concentrer plus facilement, d'autant que la plupart disposent d'une pièce où ils peuvent travailler. Les conditions de travail à domicile sont très rarement remises en cause par les étudiants. C'est moins souvent le cas sur leur lieu d'études où la plupart se plaignent du bruit, de l'absence de tranquillité, ce qui explique aussi qu'ils choisissent de désertier leur campus quand ils désirent travailler (hormis quelques uns, particulièrement ceux qui vivent en cité-universitaire, qui choisissent plutôt de travailler à la bibliothèque universitaire que chez eux).

C'est surtout pendant les moments libres entre les cours que les étudiants de première année s'investissent sur leurs lieux d'étude mais les activités qu'ils y pratiquent alors sont plutôt compensatoires (*"on bouche les trous"*) que volontaires : *"Alors ça dépend (quand on a un moment entre les cours). Si vraiment on est fatigué on s'assoit dans la pelouse, ou même à la BU ou dans un café pour discuter. Pour se détendre. Ou si on sent qu'on n'est pas trop fatigué, on monte à la BU et on travaille, ça dépend aussi comment s'est passé le cours (...). Et puis sinon on s'accorde une heure et quart de détente"* explique Justine, étudiante niçoise en SVT. *"Je travaille en bibliothèque à des heures de pause. C'est pas tellement parce que j'aime ça, c'est parce que j'ai une heure de pause. Donc autant aller à la bibliothèque et faire un peu de travail"* renchérit Adrien, étudiant en AES à Paris. Les activités péri-scolaires sportives, culturelles... proposées sur les campus ne sont guère utilisées par les étudiants, d'autant que les horaires sont souvent mal adaptés à leurs heures de cours. Quelques uns déclarent toutefois pratiquer des activités sportives par le biais de la faculté (gymnastique, aérobic, volley-ball, handball, tennis, boxe française...) mais les infrastructures ne se situent pas toujours sur leur lieu d'étude même. Nous n'avons rencontré qu'une étudiante qui était inscrite dans une association culturelle de l'Université : les « Nomades de Jussieu » qui propose des places de théâtre, de cinéma, de concert à tarif réduit.

Les espaces comme les cafétérias, les restaurants universitaires, les lieux de passage, les couloirs, les halls, les foyers... assurent des fonctions de convivialité mais il s'agit plutôt de lieux de rendez-vous ou de rencontre qui se déterminent surtout en fonction des emplois du temps (*"entre deux cours"*, *"pour déjeuner"*...). Les étudiants ne restent pas ou très peu sur leur campus en dehors de leurs heures de cours. Ils ont donc un usage de leur établissement plutôt utilitaire : *"oui, je vais de temps en temps au restaurant universitaire mais c'est vrai que je n'y vais pas souvent parce que mes horaires font que je ne suis pas obligée d'aller manger à la fac"* nous dit Eva, étudiante en Droit à Nice. *"La cafétéria, ça fait vraiment cantine, donc ça n'a de cafétéria que le nom. Ça serait sympa s'il y avait de petites tables, mais on est sur des strapontins à deux mètres de haut"* nous dit Jérémy, étudiant à Jussieu. Selon l'hypothèse de C. Le Bart et P. Merle (1997, p. 99), les associations de filière quand elles existent peuvent constituer des lieux de participation et d'intégration des étudiants bien qu'elles soient surtout orientées vers la promotion de la filière, mais elles sont assez rares. Parfois, le foyer de la faculté remplit toutefois une fonction d'intégration comme en Sciences à



l'Université de Nice où de nombreux étudiants disent y aller pour se détendre, jouer aux cartes... mais il est également souvent critiqué : « *il est trop petit* », « *trop enfumé* »... Un étudiant nous dit qu'il préfère rester dehors quand il fait beau. On le comprend car le cadre de la faculté des Sciences à Nice est particulièrement accueillant : « *je vais dans le parc, parce que on a un très beau parc. C'est relaxant, on se croirait pas en ville. Ça détend, ça permet de destresser un peu, de souffler* ». Youssef, étudiant en Droit à Paris fréquente parfois la Maison des étudiants, située juste à côté d'un amphithéâtre. Mais il s'interroge « *à part acheter le Monde et la possibilité de faire des photocopies... ? (A quoi ça sert ?). (...). C'est un tout petit truc où il y a quinze photocopieuses et ils vendent des sucettes, si vous voulez, ils vendent des petits bonbons. Ils vendent « Le Monde », ça c'est intéressant. Ils ne le vendent pas cher, à cinq francs, mais il n'y a pas de local où les étudiants peuvent se rencontrer, peuvent discuter parce que à la bibliothèque on n'a pas le droit de discuter* ». A Jussieu, il existe également une maison de l'Étudiant. Mais là encore, les témoignages ne permettent pas de l'assimiler à un lieu de vie sur le campus : « *J'achète souvent des sandwiches à la Maison de l'Étudiant. C'est une salle sur le campus. Ils vendent des sandwiches pas chers*... Deux ou trois étudiants nous ont également fait part de l'existence d'un BDE (Bureau des Étudiants) sur le site de Malakoff qui organise des soirées étudiantes, des galas. Mais ces espaces sont finalement plus des lieux de « services » que des lieux d'échange ou de socialisation.

Certains espaces universitaires (et notamment ceux des sites parisiens) ne facilitent pas la convivialité entre étudiants. Les facultés de Malakoff ou de Jussieu ne sont pas très accueillantes mais celle de Tolbiac semble l'être encore moins. Les équipements universitaires sont très peu appropriés au rassemblement entre étudiants : « *Tolbiac, c'est très mal fichu pour les étudiants* », « *c'est très laid* », « *c'est pas tellement propice, pas tellement accueillant* », « *les architectes ont fait exprès de ne pas faire de grands endroits ouverts pour qu'il n'y ait pas de regroupements d'étudiants* »... Dans cette faculté, il n'existe pas non plus de restaurant universitaire sur place (il se trouve à un quart d'heure environ), ce qui explique que les étudiants doivent la plupart du temps se contenter de sandwiches, plats à emporter ou bien se préparer leur propre « gamelle » quand ils n'ont qu'une heure pour déjeuner entre deux cours. Et l'environnement semble pour le moins assez peu engageant d'après les dires de nombreux étudiants : « *il y a des papiers déchirés, des trucs collés partout, c'est pas propre. Il y a toujours des jeunes en train de fumer. On arrive à la fac la première chose qu'on sent c'est ça* ».

Selon R. Ballion (1993), le sens donné aux études est étroitement lié à l'institution scolaire, notamment au lieu où se déroulent les enseignements, car c'est là que se construit l'identité sociale et personnelle des lycéens. Mais ce lieu d'étude et d'apprentissage est également et normalement un lieu de vie. L'établissement doit selon l'auteur relever le défi de la socialisation des élèves qu'il accueille en devenant un « milieu de vie, c'est-à-dire un espace où s'instaurent des relations, où s'opère un processus de socialisation par l'inscription de l'individu dans une collectivité ». Or, les étudiants peuvent-ils s'approprier leurs études en s'appropriant leur établissement (considérant que ce dernier est beaucoup plus ouvert qu'au collège ou au lycée) ? Se sentent-ils chez eux ? En fait, l'établissement n'a guère de sens pour l'étudiant qui arrive à l'Université. Les étudiants ne s'investissent pas ou que très rarement dans les activités périscolaires des campus (et ce, quel que soit leur environnement). De plus, ils ne perçoivent pas leur établissement comme un lieu de vie mais bien plutôt comme un lieu d'étude et parfois de « services ». De nombreux témoignages en rendent compte : « *Je viens juste pour travailler et après je pars* » (Fabienne, AES Nice) ; « *Je m'investis très peu dans les activités de la fac. Bon d'une part, parce que j'ai pas trop de temps parce que les études me prennent beaucoup de temps et donc deuxièmement parce que ça m'intéresse pas du tout* » (Julien, Droit Nice) ; « *La vie à la faculté ? Ben, j'y suis quasiment jamais à la faculté de toutes façons. J'y vais que pour les cours* » (Michel, Psychologie Nice) ; « *Je ne fréquente pas beaucoup les autres activités. C'est vrai c'est peut-être un manque, soit un manque de temps ou alors j'ai plutôt envie de rentrer chez moi après les cours. C'est vrai qu'on a pas trop envie de rester* » (Sophie, SVT Paris) ; « *Je crois pas (qu'il y ait une vie). C'est vrai que je reste pas très longtemps à la fac. Je vais dans mes cours, à la bibliothèque et je rentre chez moi. Je m'attarde pas. Peut-être qu'il y en a une mais j'ai pas l'impression* » (Juliette, AES Paris). Finalement, la « vie universitaire » (en dehors des activités scolaires) ne paraît pas très « légitime » aux yeux des étudiants de première année.

C'est donc à l'extérieur de leur campus que la grande majorité des étudiants pratiquent des activités sportives, culturelles... On avait déjà montré dans une étude antérieure que les étudiants ne participaient que peu ou très rarement aux activités proposées sur leurs campus (Erlich, Frickey, 1994). Quelle que soit leur situation géographique, les lieux d'étude sont assimilés à des fonctions instrumentales et les loisirs se déroulent généralement dans les villes à proximité. La ville construit

symboliquement un envers du campus et du statut étudiant : au temps des études sur les sites universitaires correspond le temps libre de la flânerie dans les quartiers centraux. Le centre-ville apporte la liberté du consommateur, l'accès à la culture... qui permettent d'échapper au temps contraint qui caractérise l'ordinaire de la vie étudiante (Le Bart, Merle, 1997, p. 67). On peut donc constater une faible intégration des étudiants sur leurs lieux d'étude. Cette dernière est liée aux conceptions de la culture scolaire en France. En effet, il existe une rupture entre la " vie scolaire " (qui éduque et socialise) et l'univers scolaire (qui instruit), comme si les activités " périscolaires ", culturelles, sportives, de pur loisir... mais également démocratiques et liées à l'organisation de la vie scolaire devaient nécessairement être coupées de l'enseignement. De plus, l'organisation des études (emplois du temps, modalités de contrôle des connaissances...) ne permet généralement pas de prendre en compte ces activités (à part quelques modules optionnels).

Paradoxalement, en même temps que l'on constate une faible intégration des étudiants de première année dans la vie universitaire, on relève tout de même une assez forte demande de leur part sur la question des lieux de vie à l'Université. Ils jugent indispensable la pratique du sport, des loisirs, des activités culturelles... parallèlement aux études. Mais souvent ils se disent également mal informés des activités proposées sur le campus, pas assez motivés ou pas assez préparés : « *Ca m'intéresserait (de faire des activités) mais je n'ai pas beaucoup cherché. Je ne connais pas très bien comment ça marche. Je sais qu'il y a un ciné-club, parce que je vois les affiches mais à part les gros titres, je ne sais pas grand chose de plus, je n'ai pas vraiment de contact* » ; « *non je ne me suis pas encore imprégnée des activités sur la fac. Je ne m'y suis pas encore du tout intéressée. Je suis absorbée par mes cours et par mes TD, enfin par mes études, donc pour l'instant c'est vrai que j'ai pas eu le temps de m'intéresser justement à la vie d'un étudiant en droit, mais bon ça ne saurait tarder* ». De même cette étudiante qui nous dit qu'elle ne pratique aucune activité parce qu'elle ne s'y est pas investie, qu'elle aurait pu le faire, mais ne sait pas pourquoi elle ne l'a pas fait. Il faut toutefois ajouter que si l'on a pu constater une faible intégration à la vie universitaire, les étudiants ne se plaignent pas pour autant de leur isolement au sein de l'Université, la sociabilité étudiante compensant parfois le défaut de la pratique d'activités sur place : « *la vie à la fac, ben j'aime bien, on se retrouve avec les amis* » ; « *à part les cours je ne fais pas grand chose à Jussieu. C'est un lieu sympa parce qu'on y retrouve tous les gens avec qui on travaille. Quand on se retrouve avec ceux de la fac, c'est pour faire autre chose, on ne reste pas à Jussieu* ».

### 1.2.2. Une participation encore trop rare et des influences assez peu marquantes

Alors que les étudiants peuvent légitimement souhaiter être associés à la gestion administrative et pédagogique de leur établissement (encore faut-il évidemment qu'ils en soient informés)<sup>4</sup>, ils manifestent un désintérêt vis-à-vis des dispositifs institutionnels qui leur sont proposés pour participer à la prise de décision et à l'animation dans leur établissement. Les taux de participation des étudiants aux différentes élections sont particulièrement faibles<sup>5</sup>. Ce désintérêt s'explique par le fait qu'ils perçoivent ces initiatives comme de fausses offres institutionnelles, des faire-semblants de participation sans prise réelle sur le fonctionnement des établissements (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999). En début d'année, il faut solliciter très fortement la participation des étudiants aux élections étudiantes comme le montre l'extrait d'entretien suivant : « *Oui j'ai voté. On donne le nom et c'est bon (...). Oui j'ai participé. (Il rit). Moi je suis tombé sur une personne : elle m'a dit " t'en fait pas, on va voter ensemble "*. Elle me fait : « *t'as voté ?* ». Je lui fais : « *Euh, non pas encore...* ». Elle me fait : « *Bah viens on y va* ». (Il rigole encore plus). « *Et moi comme un... j'aurais du lui dire : " non, il faut que j'aille manger. C'était pendant mon heure de repas "*. Elle m'a forcé la main, on est monté... ». L'interviewer interroge encore Mohamed (étudiant en AES Paris) : « *Et c'est quelqu'un que vous connaissez ?* » « *Non c'est quelqu'un que je connais parce qu'il distribue tout le temps des tracts et là il n'a pas voulu lâcher l'affaire* ». (Il rit encore). « *Non mais il a compris qu'il fallait forcer les gens, qu'il fallait pas lâcher !* ». L'enquêteur demande alors à Mohamed : « *Vous n'auriez pas été forcé, vous n'auriez pas voté ?* ». Mohamed répond : « *C'est pas que j'aurais pas voté, j'aurais oublié* ». On voit ici le peu d'importance que les étudiants de première année accordent à leur participation dans la vie de

<sup>4</sup> En France, la loi Savary du 26 janvier 1984 prévoit que le conseil d'administration des universités est composé de 40 à 45% de représentants des enseignants, de 20 à 30% de personnalités extérieures, de 20 à 25% de représentants d'étudiants et de 10 à 15% de représentants de personnels non enseignants (Flory, 1993, p. 76).

<sup>5</sup> Le taux de participation aux conseils de l'Université dépasse rarement les 15% et le taux de participation aux élections des conseils d'administration des CROUS est, quant à lui, de l'ordre de 5% (Les Etats généraux de l'Université, 1996).

l'établissement qui se trouve donc très réduite et parfois même ils n'en sont pas du tout informés. Quand on demande à Adrien s'il aurait souhaité être délégué pour participer à la vie de son département, il nous répond : « *non, je n'en ai même pas entendu parler* ». Patrick étudiant en Psychologie à Paris, trouve également que les associations n'informent pas suffisamment les étudiants de leurs actions : « *je trouve qu'on en parle pas assez. Il y a quelques affiches par ci par là mais il n'y a pas eu d'informations réelles. Si on n'a pas la démarche d'y aller, de chercher, on est au courant de rien* ». Quand l'enquêteur lui demande : « *Et vous avez fait des démarches vous ?* », il répond : « *non* ». Delphine se trouve quant à elle trop « jeune », elle ne se sent pas encore prête pour ça, ne connaissant pas assez de choses sur cette question. Stéphanie pense également qu'elle n'est pas encore suffisamment insérée dans le milieu universitaire pour s'intéresser aux associations, aux syndicats étudiants : « *là en première année, je pense qu'on serait même pas pris au sérieux. Bon là on a que dix neuf ans mais je pense que vers vingt deux ans, c'est sûr, si je suis encore à la fac, je participerais, donc je pense que plus tard, oui. Il faut prendre un rythme* ».

La méfiance des étudiants de première année vis-à-vis des syndicats étudiants semble être assez généralisée : « *il y a des aspects de la vie estudiantine qui me gonflent* » nous dit Franck « *comme tous ces syndicats qui ont le même but et qui se tirent les uns sur les autres, ça me révolte un petit peu. Quand on fait appel à eux, ils ne sont pas capables de faire quoi que ce soit* ». On ne relève que très peu de demandes de la part des étudiants débutants quant à l'exercice de leurs droits au sein des établissements, plus préoccupés des "choses scolaires" que de leur "citoyenneté". Cette dernière est plutôt une préoccupation des pouvoirs publics que celle des étudiants eux-mêmes. De plus, il semble que les étudiants attendent que les associations étudiantes agissent plutôt sur leurs conditions de vie et d'étude que sur des problèmes plus abstraits comme la sélection, l'exclusion... Rares sont les étudiants engagés dans le syndicalisme et les associations étudiantes (seulement deux étudiants dans nos entretiens faisaient partie de l'UNEF-ID), mais ce phénomène n'a rien d'étonnant en soi puisqu'il s'inscrit dans une tendance générale à l'érosion du capital d'influence des organisations syndicales depuis le milieu des années soixante (Le Bart, Merle, 1997). Ce sont en fait souvent les mêmes étudiants qui participent à des activités diverses sur leur campus (en dehors de leurs études) et qui s'engagent également dans des associations ou des syndicats. La faible participation des étudiants aux élections permet à une poignée de militants<sup>6</sup> de s'emparer parfois du créneau vide de la représentation étudiante.

Nous avons également constaté la faible importance des réponses des étudiants que nous avons interrogés concernant les « choses » politiques. Et quand ils s'expriment sur ce point, il y a un rejet général : « *la politique ça m'agace énormément parce que tout le monde dit la même chose et personne fait rien. Ça m'énerve beaucoup la politique. Je supporte pas même qu'il y ait des syndicats étudiants. Ça me choque parce que je trouve que ça sonne faux* » dit Sonia, étudiante à Nice. « *Je fais partie des gens qui ne votent pas. Je trouve ça presque dommage les gens qui font de la politique à la fac* » nous dit Thierry, étudiant en faculté de Droit à Paris. « *J'ai l'impression qu'ils ne se rendent pas compte de leur rôle. Je ne crois pas que ce soit une belle façon de faire de la politique que d'être militant. Je ne serais jamais militant d'un parti politique* ». Ressort même parfois le souci de quelques étudiants qui s'inquiètent pour le futur de pouvoir être assimilés à un parti politique, comme Patrick, étudiant en AES à Nice (d'origine sociale modeste) : « *non je ne suis pas engagé, je n'ai pas envie qu'on me colle d'étiquette. Dans ma vie professionnelle, j'ai envie d'être flic. Donc de suite, c'est la mauvaise image, parce qu'il y a des enquêtes qui sont faites au préalable avant de rentrer quand on remplit un dossier* ». Cet étudiant ajoute peu après : « *je suis de droite, ça c'est clair mais je peux réussir la vie professionnelle que je veux en ayant mes pensées, mais je les laisse de côté* ».

C'est certainement dans la filière de droit que les opinions restent les plus marquées politiquement. Ce qui n'a rien d'étonnant en soi puisque comme l'avaient déjà constaté d'autres études, certains étudiants en droit choisissent de "faire leur droit" pour être sûr d'y retrouver des relations et des valeurs communes, tandis que d'autres choisissent une "filiale" avant tout. Mais si les premiers ne sont souvent qu'une minorité, il reste que la politisation demeure une donnée incontournable à la faculté de droit (Le Bart, Merle, 1997). Plus encore que la politisation, une certaine ambiance et un certain état d'esprit semblent régner sur les campus qui ressort souvent dans les discours des étudiants, comme celui-ci qui émane d'un étudiant niçois : « *ce qui me désespère un peu c'est l'ambiance qui règne en droit dans cette fac. Cet état d'esprit assez bourgeois, enfin de toutes façons*

<sup>6</sup> Ce sont plutôt des hommes, des étudiants dont la moyenne d'âge est assez élevée, des individus dont l'engagement est ancré dans leur milieu familial (Becquet, 1998).

*tout est déterminé d'avance. Je veux dire, si on veut devenir avocat, alors on se doit d'être « bourge », on se doit d'avoir la mallette, d'avoir un certain statut, d'avoir un certain habillement et c'est vrai que c'est assez puant. Quand on est en première année, de voir des petites minettes qui arrivent avec des tailleurs et se croient déjà en haut d'une barre. C'est vrai que c'est assez décevant. C'est vrai que de toutes façons la fac de droit a toujours été considérée comme ça, par rapport à la fac de lettres qui a une réputation un peu plus laxiste, plus hippie, un peu plus gauchiste quoi. C'est vrai que quand tu vas à la fac de droit, c'est la plus belle voiture, c'est le plus beau tailleur, c'est « je me prends la tête » et puis bon quand tu vas à la fac de lettres c'est « je me la joue clochard ». Je trouve ça un peu bête cette détermination déjà à l'entrée. Et puis cette espèce d'opinion politique qui règne au dessus de cette fac de droit, franchement ça me fait chier, je le dis franchement». Sur le site de Malakoff à Paris qui accueille des étudiants de Droit et de Psychologie, tous les étudiants que nous avons interrogés (surtout ceux en Psychologie) nous ont fait part d'une séparation entre ces deux filières et d'une manière toute particulière de reconnaître un étudiant de Droit d'un étudiant de Psychologie : « déjà on est complètement séparés entre élèves de droit et élèves de psychologie. Et ça se voit à trois kilomètres les élèves de droit et ceux de psychologie et je trouve cette ségrégation complètement ridicule ». L'enquêteur demande alors à Aurélie, étudiante de Psychologie sur ce site : « Et ça se voit comment ? ». Celle-ci lui répond : « il suffit de regarder la tenue vestimentaire. D'ailleurs le premier jour où je suis venue, je suis partie à la cafétéria et il y a un élève de droit qui m'a demandé si j'étais en droit ou en psychologie. Je lui ai dit en psychologie et il m'a dit : « il va falloir que tu te fasses aux habitudes des élèves de psychologie ». Comme si vraiment, il y avait une habitude fondamentalement différente entre les élèves de droit et ceux de psychologie. Apparemment le look psychologie, c'est un peu look destroy. Et le droit c'est le bon petit étudiant avec la petite cravate autour du cou ». L'enquêteur lui demande alors : « Ca ne vous arrive jamais de discuter avec un étudiant de droit ? ». « En fait ça ne nous arrive jamais de les rencontrer » lui répond Aurélie. Une autre étudiante ajoute : « je ne sais même pas où c'est le droit ».*

D'une certaine façon, l'individualisme et l'indifférence ressortent des discours des étudiants. Ils seraient dus selon C. Le Bart et P. Merle (1997, p. 116) au contexte de sélection qui caractérise l'Université, basé sur le système de notation. Felouzis (1997) confirme également cette idée de sélection universitaire : selon l'auteur, faire des études aujourd'hui, cela signifie pour les étudiants de se demander d'abord comment et dans quelles conditions ils vont être sélectionnés. Le souci principal d'un grand nombre d'étudiants serait d'acquiescer avant tout le droit de rester dans leur filière. Ils ne prendraient donc pas trop le risque de renforcer la mauvaise image de l'Université, institution tout de même en mesure de leur donner des chances (à travers le diplôme) de " s'en sortir ". Mais en même temps, ressort parfois un sentiment de culpabilité face à cette indifférence. De plus, l'individualisme semble moins développé dans les comportements des étudiants que dans l'idée qu'ils s'en font (Galland, Oberti, 1996). En effet, les pratiques d'entraide qu'ils adoptent entre eux au niveau du travail scolaire en témoignent : " on avait un cours de compta en amphi, il se trouvait qu'hier avec cette personne là, il vient d'un STT, il y avait un truc en compta qu'il comprenait pas. J 'ai essayé de lui montrer le plus simple possible parce qu'on s'entraide. Lui il m'aide quelque fois en sociologie, il me passe ses notes et m'explique comment il essaye de comprendre, parce que des fois je n'arrive pas à comprendre la pensée de la personne " (Mohamed, AES Paris, baccalauréat professionnel). Les étudiants de première année sont tous d'accord ou quasiment pour reconnaître l'importance des échanges entre pairs dans le cadre du travail universitaire : échanges de cours, de photocopies, de conseils divers... De plus, les étudiants (en général) sont encore prêts à se mobiliser comme l'ont montré Le Bart et Merle (1997) et à défendre leurs intérêts liés à leurs conditions d'étude mais également à leur insertion professionnelle. En témoignent les manifestations récentes des étudiants en 1994 (contre le CIP), en 1995 contre de mauvaises conditions de travail et en 1998 (mouvement mené plutôt par les lycéens) contre la logique de privatisation de l'enseignement public, la mise en place de pôles d'excellence, la rentabilité des cursus...

L'intérêt politique ou même collectif des étudiants n'a pas totalement disparu, même s'il ne s'agit pas toujours d'un regroupement d'individus dans des institutions communes mais plutôt d'un accord sur des valeurs partagées (Rayou, 1998, p. 21) : « je m'y intéresse (à la politique). Je ne suis pas vraiment insérée dans un groupe politique parce que ce n'est pas vraiment ma passion, mais c'est important de s'y intéresser, c'est l'avenir (...). Je vote et j'essaie de me tenir au courant mais ce n'est pas la faculté qui m'a fait découvrir la politique » (Mélania, Psychologie Paris). Par delà le refus apparent du politique et des appartenances institutionnelles que manifestent les étudiants, s'exprime souvent une adhésion assez forte à des " univers de justice ". Par exemple, l'actualité ne les laisse pas complètement indifférents et ils sont prêts à s'indigner devant des situations qu'ils jugent injustes,

scandaleuses. Témoin Eva étudiante niçoise pour laquelle la tolérance est très importante : « *la tolérance et puis la différence, c'est trop important. Justement la différence tu en as besoin pour arriver à avancer, à évoluer dans tes optiques, dans tes conceptions des choses (...). Pour moi, il est essentiel de perdurer dans cette différence, c'est obligé* ». Témoin également Emmanuel, étudiant en SVT à Nice : « *Je ne m'intéresse pas aux associations. Mais là je vois il faut signer une pétition pour la justice dans le domaine social, donc ça c'est important, donc ça sûrement je vais la signer mais sinon je laisse les décideurs décider à ma place* ». On constatera également que même s'ils sont peu motivés par les élections universitaires, certains étudiants ont pourtant voté non pas pour exprimer leur adhésion mais plutôt pour contrer des opinions politiques, notamment fascistes et d'extrême-droite : « *je sais plus ce que j'ai voté mais il fallait contrer un parti fasciste. Je savais quoi voter. Le parti en question est raciste donc franchement ça me coûtait rien de voter* ». Aurélie, étudiante en psychologie à Paris se sent également concernée par le climat politique mais n'est pas pour autant engagée : « *parce que le climat politique on en parle suffisamment à la télévision pour que l'on s'y intéresse. Et puis il y a quand même des choses qui me paraissent prépondérantes comme ne pas laisser passer l'extrême droite et pour ça il n'y a pas trente six solutions il faut voter* ». Quand l'enquêteur lui demande : « *Pour vous est-ce que ça s'inscrit dans une pratique politique ?* ». Elle répond : « *Non, je ne suis pas vraiment engagée, mais je suis intéressée, ça me concerne* ».

### **1.3. La vie étudiante : un temps actif de socialisation**

#### **1.3.1. Etre étudiant : c'est « apprendre à vivre »**

Le statut de l'étudiant, comme tout statut se traduit à la fois par des droits et des obligations. Reconnu officiellement à partir de 1946 par la Charte de Grenoble, et redéfini en 1969 par la Commission nationale paritaire de la vie de l'étudiant (Commission plénière), l'étudiant peut être défini comme " un jeune travailleur intellectuel en formation qui (...) se consacre, après des études de second degré ou d'un niveau équivalent, à l'apprentissage d'une activité professionnelle et à des travaux de recherche, tout en poursuivant le développement de sa personnalité par celui de sa culture générale et par l'exercice de responsabilités ". De par son statut, l'étudiant a droit à une protection sociale, au repos, à la liberté d'opinion, aux libertés politiques et religieuses, au libre exercice de droits syndicaux, à l'information et à la participation dans la gestion des affaires qui le concernent. Il a droit également à son indépendance financière et pour cela peut justifier non pas d'un salaire mais d'une aide financière sous forme de bourses ou d'allocations d'études. Au-delà de cette définition juridique et institutionnelle, quel est le sens que l'étudiant qui entre à l'Université donne à son propre statut ? Le statut d'étudiant a-t-il une signification pour lui ?

D'après certains travaux présentés par O. Galland et M. Oberti (1996, p. 114), parmi une batterie de critères proposés, plus d'un tiers des étudiants choisissent de se définir d'abord par leur statut étudiant et les trois quarts indiquent au moins une fois ce critère. Cet item attire beaucoup plus de suffrages que l'âge ou le sexe. Mais pour autant qu'ils se définissent par leurs activités d'étude ou par leur discipline d'appartenance, la notion de " communauté étudiante " ne semble guère exister pour eux. C'est d'abord dans leur propre identité qu'ils construisent leur statut d'étudiant : « *Je pense que chacun a son identité et j'ai pas besoin d'une identité d'un groupe, même d'un chanteur ou de n'importe qui pour avoir la mienne. J'ai mon identité* » nous dit Justine, étudiante en SVT à Nice.

Certains étudiants ont défini leur statut en fonction des représentations qu'ils ont de leurs études supérieures. Soit le statut d'étudiant est associé à une anticipation de mobilité sociale ascendante, notamment pour les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés (O. Galland, 1995) qui se définissent en fonction des objectifs qu'ils cherchent à atteindre : « *pour moi, être étudiant, c'est le moyen d'obtenir un bon métier...* », « *c'est se préparer pour entrer dans la vie active, à rentrer dans le monde du travail et y réussir* » ; « *c'est prendre des connaissances pour pouvoir s'insérer le plus facilement possible dans la vie active* »... Soit le statut étudiant est défini en rapport au savoir et aux études. Etre étudiant, c'est avant tout " apprendre ", parfois même cela signifie « travailler ». Cette définition de l'étudiant apparaît essentiellement dans les discours des étudiants plutôt issus de milieux sociaux favorisés et de ceux ayant un passé scolaire assez brillant. C'est le cas d'Amélie : « *pour moi, être étudiante, c'est vivre, c'est préparer quelque chose, une découverte permanente. Tous les jours, j'apprends quelque chose. Et c'est un apprentissage permanent pour pouvoir après... on apprend, enfin moi dans mon cadre à moi c'est quelque chose où on apprend à réfléchir sur certaines choses* ». Eva s'assimile également comme une étudiante « apprenante » : « *Etre étudiant ? Pour moi c'est déjà partir du principe que tout ce qu'on sait c'est qu'on sait rien, qu'on est là pour apprendre, qu'on est là*

*pour englober le maximum de choses et le maximum de connaissances. C'est étudier les matières qui nous intéressent le plus, donc c'est faire en sorte de devenir ce qu'on avait envie de devenir ».*

En dehors de ces définitions qui reprennent les principales valeurs que les étudiants attribuent à leurs études supérieures, le statut étudiant est assimilé en premier lieu et par la majorité des étudiants de première année à un moyen de s'assumer, de prendre des responsabilités et de devenir autonome. C'est en quelque sorte l'apprentissage d'une nouvelle vie, de la " vraie vie ", celle des adultes, selon les dires des étudiants de première année. Cette définition est surtout adoptée par les étudiants décohabitants, ceux qui ont quitté le domicile familial et qui font face à un nouveau cadre de vie. On retrouve des expressions du genre : *" Être étudiant, c'est faire des études tout en essayant de s'assumer un peu "* ; *" C'est être déjà assez autonome et avoir de la volonté pour travailler "* ; *" Le statut d'étudiant, c'est important parce que c'est une phase unique dans une vie, c'est une phase d'apprentissage aussi, d'apprentissage de tout et du métier que tu vas faire et de la vie en général (...). C'est apprendre à vivre "* ; *" être étudiant : c'est quelqu'un qui essaie de s'ouvrir sur la vie »...*

Enfin, le statut d'étudiant peut correspondre aussi à une forme d'identité juvénile repérable au travers des sorties, des loisirs... Ce type de discours est plus typique des étudiants niçois : *" pour moi un étudiant, c'est un jeune (...). C'est une période de notre vie où il faut en profiter au maximum. Tout le monde nous envie que ce soit les plus jeunes ou les adultes et donc je ne me prive pas, le cinéma, les boutiques, les soirées étudiantes, les concerts, même si ils ont lieu pendant la semaine "* nous dit Virginie, étudiante en AES à Nice. *" C'est vrai que le milieu étudiant c'est bien, on est entouré de jeunes et on s'amuse bien et c'est des bonnes années "* surenchérit une autre étudiante niçoise. *" Etudiant : c'est être jeune, libre, et surtout profiter d'un statut qui est cool "* confirme Benjamin, étudiant en Psychologie.

Ce qui ressort de ces représentations du statut de l'étudiant, c'est l'idée selon laquelle la vie étudiante est un moment pendant lequel on « apprend à vivre ». Elle ne se limite donc pas dans l'esprit de ces jeunes entrant à l'Université au seul « temps des études ». Ces définitions prennent en compte à la fois les activités scolaires mais également extra-scolaires (loisirs, détente, sorties...), comme l'exprime bien l'opinion de Julien : *" Être étudiant, pour moi c'est avant tout aller à l'école, faire ses devoirs, préparer mes TD et aussi c'est la belle vie, c'est-à-dire profiter de la vie (...). Il y a l'aspect travail qui est important mais aussi l'aspect détente qui tient une place primordiale. L'étudiant c'est aussi une personne qui vit en dehors de ses études, qui a ses amis et qui s'amuse, qui va faire la fête, qui va participer aux soirées étudiantes, c'est aussi important ».*

### 1.3.2. Entre activités universitaires et extra-universitaires

On ne peut rien comprendre à la vie étudiante si l'on oublie que cette période qui correspond à une période de scolarisation n'est pas seulement un passage, ni même une préparation à la vie " adulte ", mais qu'elle est bien un temps actif de socialisation. Les étudiants ont bien évidemment une vie en dehors de leur lieu d'étude et gèrent plus ou moins diverses dimensions de leur vie quotidienne. En ce sens, les relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs, leur famille, les loisirs, les amours... participent tout autant à leur formation que les seuls apprentissages scolaires (Dubet, 1991). Il va donc de soi que la vie étudiante ne se limite pas seulement à la formation scolaire. Comme nous l'avons déjà montré précédemment, la vie étudiante n'est pas seulement un moment à passer, mais elle correspond à un temps de construction de l'identité sociale et personnelle de l'individu (Erich, 1998). De ce fait, elle n'est pas strictement scolaire. Toutefois, les investissements des étudiants se partagent différemment entre les activités scolaires et extra-scolaires.

Au premier stade, on trouve des étudiants à « temps plein », qui disent qu'ils ne font que travailler, qui sont fortement mobilisés sur l'école et qui privilégient leurs études aux dépens de leur vie extra-scolaire, comme Sophie étudiante en SVT à Paris (qui a obtenu un baccalauréat S avec mention AB) : *" Moi personnellement je n'arrive pas à allier les deux, à allier les sorties et à faire des études. Donc autant se mettre entre parenthèses quelques années et puis après on aura le métier qui nous plaît. Ma vie, c'est plutôt la fac, c'est important quand même. On sortira après quand on aura fini pendant les vacances, ou même après les études, c'est trop important. Il y en a qui n'ont pas le même avis que moi, qui préfèrent sortir et allier les deux ».* Le travail universitaire empiète globalement sur la vie personnelle et les loisirs : *" je ne fais que bosser la plupart du temps. Je suis une étudiante au sens complet disons "* ; *" j'aurais bien voulu que ma vie se situe en dehors de la fac, mais manque de pot, c'est la fac qui prend le pas sur tout, c'est-à-dire les études »...* Il y a une sorte de volontarisme dans le

travail, élevé au rang de principe de vie. On trouve ces attitudes chez toutes sortes d'élèves qui réussissent mais également chez ceux qui se retrouvent en difficultés scolaires. Le volontarisme ne garantit pas la réussite scolaire. Il existe parfois (pour ceux qui se retrouvent en difficulté) une sorte d'engrenage dans le travail qui n'est pas toujours payant. Mais pour ces étudiants (souvent issus de milieux sociaux défavorisés, de filières technologiques, parfois aussi issus de l'immigration), il reste qu'il y a encore une sorte d'étonnement devant le fait d'être allés aussi loin et qui les pousse à se mobiliser avant tout dans leurs investissements scolaires. C'est le cas de Valérie, étudiante en Psychologie, originaire d'un milieu social modeste et ayant passé un baccalauréat technologique, qui s'investit dans ses études en priorité car elle se considère comme une privilégiée : *« l'étudiant est quelqu'un de privilégié, qui a choisi après le bac à continuer à approfondir ses connaissances au lieu de se spécialiser et rentrer dans le monde du travail. Et donc il doit justement essayer de ne pas perdre son temps dans les amusements. Il doit garder pour objectif que c'est un monde privilégié »*.

Plus nombreux sont les étudiants qui associent activités universitaires et extra-universitaires et qui partagent leur temps entre les deux : *« ma vie, c'est un peu les deux » ; « c'est un mélange. J'ai pas de secteur « loisirs », « travail » bien définis. Ça se mélange très souvent » ; « quand il faut travailler, il faut travailler. Quand on peut s'amuser, on peut s'amuser » ; « Oui il y a une partie étude. Pour l'instant, c'est plutôt profiter d'une manière calme et sereine d'un peu de tout, un mélange d'étude, de sorties, parce que ça ne va pas durer toute la vie (...). Je ne m'axe pas uniquement sur les études, ni sur tel truc. Je fais un petit mixte de tout »*... Les contraintes liées à la scolarité sont souvent acceptées au nom des études et de leur utilité sur le marché de l'emploi. Certains étudiants sont donc d'accord pour renoncer à des activités, qu'elles soient liées aux loisirs (sport, sorties...) : *« je sors beaucoup moins, même presque plus »* ou à des activités plus « utilitaires » comme l'exercice d'un travail rémunéré : *« pendant tout le premier semestre j'ai travaillé à Mac Donald pour me faire de l'argent que j'ai mis de côté en vue d'un appartement. J'ai arrêté au mois de février. Ça me prenait entre quinze et vingt heures par semaine. C'était très aléatoire et c'était pas compatible avec mes études. Alors tant pis, j'ai préféré arrêter »* explique Franck, étudiant à Paris (origine sociale favorisée). C'est souvent sous l'influence de leurs parents que les étudiants choisissent de privilégier leurs études au détriment de l'exercice d'un travail rémunéré : *« De toutes façons, mes parents ne veulent pas (que je travaille). Pour eux, c'est hors de question (...). Pendant l'année scolaire, ils me disent : « travaille, fais tes études et puis le reste, tu vois »* (Sonia, SVT Nice, origine sociale modeste). La plupart des étudiants consacrent du temps à leurs loisirs et à leurs activités extra-scolaires mais ils ne sont pas prêts à faire n'importe quoi ni à sacrifier leurs études, comme nous l'explique Eva : *« je pense que j'ai la vie normale de tout étudiant à la fac. C'est vrai que de temps en temps ça m'arrive de fumer des joints, le week-end je fais la fête, je bois un peu comme tout le monde. C'est clair mais je vais pas fumer un joint pour aller faire une dissert »*. Victor trouve également normal d'avoir moins de loisirs : *« je fais moins de sport, mais en même temps, c'est normal on est en études supérieures, donc concessions ! »*. Quand l'enquêteur lui demande : *« C'était un peu douloureux au début ? »*. Il répond : *« Non, absolument pas »*. Si quelques étudiants ont l'impression d'avoir beaucoup plus d'activités qu'au lycée (en dehors de leurs études) - *« il y a une majorité de choses que l'on ne pouvait pas faire avant »* -, d'autres étudiants déplorent le fait que leurs études ne leur laissent pas suffisamment de temps pour s'amuser et s'investir dans des activités extra-scolaires. Les études, l'Université sont donc parfois perçues comme une contrainte dans la vie quotidienne des étudiants. Mais pour faire le métier qu'ils veulent ou avoir un métier qui paye, la plupart sont prêts à « travailler », à s'investir dans leurs études (même s'ils doivent faire des concessions) : *« je me dis que la fac, si j'arrive jusqu'à la maîtrise, ça fera quatre ans. Il vaut mieux souffrir pendant quatre ans et être content pendant vingt ans plutôt que s'éclater pendant quatre ans, rater sa licence et sa maîtrise et s'embêter pendant plus de vingt ans. Je ne m'embête pas à la fac, je m'organise pour travailler pas mal en m'amusant un peu »* (Aline, SVT Paris).

Quelques étudiants sont obligés pour des raisons financières (et ce sont le plus souvent des étudiants qui appartiennent à des milieux sociaux plutôt défavorisés) de privilégier leurs activités extra-universitaires (exercice d'un travail rémunéré) au détriment de leurs études. C'est le cas de Charles (d'origine sociale populaire) qui exerce une activité rémunérée (il travaille dans un Mac Donald's) et qui n'a pas pu assister à tous les cours (au premier semestre, il ratait une matinée de cours). Pourtant, cela ne l'a pas empêché de s'investir dans ses études et même d'obtenir de bons résultats (du moins aux premiers partiels). Par contre, la situation est toute différente pour Sandrine, étudiante en Droit à Paris qui est obligée de travailler en dehors de ses études (son père est chaudronnier au chômage et sa mère en arrêt maladie). Quand l'enquêteur lui demande si elle a l'impression d'être différente des autres parce qu'elle est obligée de travailler en même temps que ses études, elle

répond : « non, je sais qu'à la fac il y en a pas mal qui travaillent, mais ça n'empêche pas qu'on soit tous différents. On n'a pas la même situation familiale ». Mais pourtant Sandrine ne réussit pas à s'investir dans ses études, elle travaille à temps partiel (20 heures par semaine en moyenne). Elle se sent plus « travailleuse » selon ses termes qu'étudiante. Carole (étudiante en Psychologie à Nice) a dû elle aussi délaisser ses études à cause de son travail rémunéré (elle travaille à temps partiel quinze à vingt heures par semaine) (elle n'a pas de bourse, ses parents l'aident un peu financièrement, son père est retraité de la police nationale) : « travailler chez Mac Donald's, ça limite le travail personnel » nous a-t-elle déclaré. Elle a également dû réduire ses activités de loisirs : « je faisais du volley dans un club jusqu'à ce que je commence à travailler. Ça me prenait du temps, les compétitions, les matches le week-end. Je pouvais pas puisque je travaille, donc j'ai été obligée d'arrêter ». Youssef, quant à lui, a fini par s'investir au second semestre presque totalement dans son activité professionnelle délaissant ses études : « Au premier semestre, je faisais cinquante-cinquante avec mon activité professionnelle et puis mon activité professionnelle a pris quatre vingt dix pour cent de mon temps ». Mais il ne l'a pas fait par contrainte mais plutôt par intérêt personnel : « Ca je l'ai voulu, parce que ça me passionne ce que je fais ».

Enfin, au dernier stade on trouve des étudiants (plutôt rares) qui affirment que l'important c'est de bien rigoler, c'est de s'amuser dans la vie et qui privilégient leurs activités extra-scolaires (loisirs, sorties...) à leurs études. Alice (étudiante en Psychologie à Nice) s'est ainsi complètement désinvestie dans le domaine de ses études (elle envisage de se réorienter l'année suivante vers un IUT ou des formations dans le sport) et elle s'implique au contraire dans les activités extra-scolaires : « je vais faire du sport, je sors tous les soirs, j'ai une activité sportive, sinon je vais au cinéma, je sors le soir avec des copains, enfin je m'amuse bien. Je suis pas les horaires universitaires spécialement, je fonctionne plutôt par rapport à mes loisirs. Je vais très peu en cours. Je me considère pas vraiment non plus comme une étudiante parce que je bosse pas comme je devrais ». Pour ces étudiants (souvent en échec scolaire ou en passe de se réorienter l'année suivante), la vie est ailleurs et en dehors du cadre des études. Mais pour la majorité des étudiants, la vie estudiantine se partage entre les activités d'étude et les activités extra-scolaires. Nous allons donc nous intéresser désormais à ces activités d'étude proprement dites.

## **2. S'investir dans le « travail » : les activités scolaires des étudiants**

Les investissements des étudiants sont dépendants de leur " force de travail ". Cette dernière repose sur un certain nombre de tâches qui renvoient à des activités scolaires et qui touchent aussi bien à leurs comportements en cours, pendant les examens, à l'organisation du travail scolaire dans le temps et dans l'espace qu'aux techniques variées que les étudiants utilisent pour travailler. Rares sont les travaux sur les étudiants qui se sont intéressés à ces « tâches » et plus généralement au « travail » scolaire, qui constitue pourtant l'une des dimensions de leur expérience, sinon la plus importante. C'est en fait surtout ce qui existe « autour » du « travail » scolaire (le travail est alors envisagé comme un mode de socialisation et un moyen de réussite) et non ce travail proprement dit qui a retenu l'attention des chercheurs jusqu'à présent (Barrère, 1997). Il nous faut rappeler ici que le « travail » scolaire se différencie du « travail » rémunéré, « parce qu'il n'a pas d'utilité immédiate visible, au sens où ce qu'il produit rendrait service à quelqu'un, réglerait un vrai problème ou enrichirait un patrimoine. Sa principale raison d'être est en principe de favoriser ou de consolider des apprentissages. En pratique, il a encore pour fonction d'occuper et de discipliner les élèves » (Perrenoud, 1988, p. 255). Le « travail » scolaire ne procure aucun revenu monétaire, mais il garantit dans l'immédiat l'approbation des adultes et peut-être à plus long terme la réussite scolaire. Ce « travail » se réalise aussi bien dans la classe (ou salle de cours) qu'en dehors. Il est souvent imposé, fragmenté et répétitif. Il s'agit parfois d'un « travail » contraignant. Toutefois, il repose également sur les capacités stratégiques des élèves. Le « travail » scolaire ne se réduit pas en effet « à répondre aux exigences explicites inscrites dans les programmes et les règlements officiels » ni même aux « attentes implicites de l'institution et des enseignants » (Duru-Bellat, Henriot-Van Zanten, 1992, p. 179), mais il relève également de l'implication des élèves. Or, cette dernière varie en fonction de leurs façons de travailler, de préparer leurs examens, d'organiser leur temps de travail, de maîtriser les routines et les règles de l'institution scolaire, d'écouter en cours..., mais aussi en fonction de leurs rapports différenciés aux savoirs. Ce sont là diverses tâches que les élèves (et donc les étudiants) effectuent concrètement jour après jour qui apparaissent à travers la notion de « travail scolaire » (Barrère, 1997).



Nous nous intéresserons à ces différentes tâches tout en prenant en compte les « compétences » des étudiants et en considérant que le travail étudiant est bien moins contraint que celui des jeunes collégiens ou lycéens. Nous essaierons également de mettre en rapport les pratiques scolaires des étudiants avec leurs représentations et leurs valeurs (projet personnel, professionnel, intérêt intellectuel...), afin de mieux comprendre leurs conditions d'investissement. Ces dernières seront interrogées à la lumière de l'auto-évaluation des étudiants : comment réagissent-ils après le déroulement d'un semestre d'étude à l'Université ? Sont-ils découragés ? Désirent-ils s'investir encore plus dans leur « travail » ou dans leurs études ?

## **2.1. L'organisation du " travail " universitaire**

C'est surtout à l'organisation du travail scolaire que se sont intéressés la plupart des chercheurs qui travaillent dans le champ du travail scolaire. Quel est le temps de travail en cours, hors cours ? Comment les étudiants s'organisent-ils dans leur travail ? Utilisent-ils un agenda ? Planifient-ils leurs révisions ? Où travaillent-ils ? Telles sont les questions les plus souvent traitées, notamment dans l'ouvrage de B. Lahire sur *Les manières d'étudier* des étudiants (1997). Nous essaierons d'approfondir ces aspects par une analyse des modes d'organisation personnelle des étudiants en matière de " travail " universitaire. Ces derniers sont d'autant plus importants que les critiques des étudiants ne portent pas souvent sur le savoir scolaire en lui-même, mais sur les modalités de sa diffusion (trop de travail à effectuer, mauvais emplois du temps, difficultés d'organisation, de compréhension...). Ces difficultés sont amplifiées par l'affaiblissement du contrôle enseignant et des contraintes horaires.

### **2.1.1. S'investir en cours**

A. Barrère (1997) constate dans son étude sur les lycéens deux types très différenciés de conditions de travail des lycéens : l'un, très contraignant et monotone, dans l'enceinte de l'établissement scolaire, et l'autre, totalement libre en dehors. Or, les conditions de travail des étudiants sont beaucoup plus libres et autonomes que celles des lycéens au sein même des établissements. En effet, leur présence n'est que rarement obligatoire et la discipline quasi-inexistante. C'est donc une nouvelle autonomie qu'ils ont à gérer sur leur lieu d'étude. Toutefois cette nouvelle liberté acquise n'empêche pas les étudiants de se rendre régulièrement à leurs cours qui structurent l'organisation de leur travail et qui prennent une part importante dans leurs emplois du temps (même si le temps de présence en cours à l'Université est bien moindre que celui du lycée). Lorsqu'on demande aux étudiants d'apprécier l'importance des cours, la plupart estiment ainsi qu'il s'agit d'une part conséquente de leur travail scolaire, ce qui explique certainement qu'ils sont assez assidus : *" Je me dis que c'est pour moi que je viens et que je viens par plaisir. Parce que je me dis que de toutes façons, si je ne viens pas, il y aura personne pour me dire de venir "* explique Caroline. De même, Simon qui accorde une grande importance aux études : *" au lycée on essaie toujours d'en faire le moins possible et quand on pouvait sécher au maximum, on n'y allait pas alors qu'ici en général ceux qui sont là, c'est vraiment ceux qui veulent travailler. Si on n'a pas envie, ben, on vient pas tout bêtement, donc il y a vraiment une ambiance de travail "*.

S'ils sont plutôt assidus, les étudiants (surtout les filles) se plaignent assez souvent d'une mauvaise répartition de leurs emplois du temps universitaires. Ce qui les empêche de s'organiser en dehors des cours et les amène parfois à se démotiver : *" Je n'ai que vingt-six heures de cours. Ce n'est pas beaucoup. Une fois que la semaine commence, ça termine très vite. Mais au cours de la semaine, j'ai du mal des fois. L'emploi du temps tombe un peu illogique. Un jour je termine à huit heures, un jour à deux heures. Mais le jeudi, je commence à onze heures et je termine à huit heures le soir (...). Le jeudi, je ne peux rien faire. Je suis crevée. Alors que vendredi j'ai deux TD à préparer (...). Franchement, si c'était bien équilibré ce serait beaucoup plus facile pour nous. Ça nous permettrait de se motiver "* nous dit Elina, étudiante en AES à Paris. Les étudiants font fréquemment le récit de journées très chargées pouvant aller jusqu'à huit ou neuf heures de cours d'affilée. Cette surcharge (mal répartie dans la semaine) provoque parfois l'absentéisme de certains étudiants : *" L'après-midi, j'ai séché. Justement j'ai eu le coup de barre et j'arrivais plus à suivre, parce que j'étais en cours depuis onze heures, onze heures à une heure et après de une heure à trois heures j'avais un autre cours, de trois heures à cinq heures, j'avais un autre cours, mais je suis partie à la pause parce que j'arrivais plus à suivre, j'étais fatiguée, mais j'avais cours jusqu'à sept heures et j'y suis pas allée. Je vois pas l'intérêt de rester en cours alors que je peux rien suivre, même pas écouter et j'ai même pas les capacités, j'arrive plus à me concentrer. C'est ça qui est bête, c'est que c'est trop rapproché et à*

*force c'est vraiment du bourrage de crâne, mais c'était intéressant* " explique Fanny, étudiante en psychologie à Nice. Notons que les garçons se plaignent, quant à eux, plutôt des horaires de cours mal placés (et beaucoup moins de la répartition des emplois du temps). Ils critiquent tout particulièrement les enseignements qui commencent trop tôt le matin : " *on est tenté de sécher les cours, quand il y a des cours à huit heures par exemple, se lever à sept heures, pas trop...* ". Les "pannes d'oreiller" sont donc assez fréquentes en milieu étudiant ! D'autres causes engendrent bien entendu l'absentéisme des étudiants (maladie, travail rémunéré...), et l'on a vu dans la partie précédente que la matière enseignée, ainsi que l'enseignant et les méthodes d'enseignement, sont directement liés à l'investissement sur le lieu de travail. Un cours ou un professeur intéressant ont de fortes chances de susciter une meilleure participation de la part des étudiants et inversement.

Malgré ces "dérives" évoquées bien rapidement, les étudiants sont plutôt assidus en cours. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils aient une réelle activité intellectuelle et qu'ils s'investissent dans leur "travail" pendant la durée des cours. On relève les cas de nombreux étudiants qui disent assister aux cours très régulièrement et qui avouent ne pas y être pour autant attentifs. Et puis on trouve également des étudiants qui assistent aux cours très sérieusement (qui s'investissent donc réellement dans leur travail en cours) mais qui ne s'investissent plus dans leur travail personnel, une fois passés la porte des salles de cours. Le critère de la présence ou de l'absence en cours (ou même celui d'être attentif ou pas) n'est pas un indicateur suffisant pour évaluer l'implication de l'étudiant dans son travail personnel. Certains étudiants investissent dans le comportement en cours ce qu'ils ne parviennent pas justement à investir dans le travail à domicile. A. Barrère constate également dans son étude sur les lycéens, la présence « d'un public que les enseignants jugent "agréable", auquel ils peuvent reconnaître certaines caractéristiques de maturité et qui n'en est pas moins, peu ou prou, en échec » (1997, p. 54). P. Merle va même jusqu'à remarquer l'existence de comportements de « séduction » des lycéens envers les professeurs (Merle, 1993). Il en va parfois inversement des étudiants indisciplinés ou même absents que l'on assimile trop rapidement à de "mauvais" étudiants : certains se savent capables de rattraper les cours par leurs propres moyens et y réussissent malgré leur manque d'implication en cours. Bien entendu, il existe tout de même des étudiants indisciplinés et surtout trop souvent absents en cours qui sont dépassés par leur travail et parfois même en échec scolaire (comme on le verra dans la partie statistique), d'autant que le volume de travail personnel (en dehors des cours) semble s'être accru par rapport au lycée (du moins dans les représentations des étudiants).

### 2.1.2. *Un travail plus intense : "La fac, c'est pas la glande"*

Si les étudiants reconnaissent avoir moins d'heures de cours à l'Université qu'au lycée, la majorité d'entre eux fait état de l'augmentation du volume de travail personnel à réaliser par rapport au lycée : " *c'est plus intensif* ", " *je travaille beaucoup plus maintenant que je travaillais au lycée* "... Quelques uns sont même déçus parce qu'ils pensaient qu'" *à la fac, on ne travaillait pas* ", comme cette étudiante qui dit : " *Déjà moi, je croyais que la fac c'était la glande. J'ai été très déçue* ". Un autre également : " *on m'avait dit si tu fais la fac, la fac, c'est la glande machin... Tu vas rien faire et le truc en fait j'ai remarqué que c'est pas tant la glande que ça. Evidemment si on ne veut rien faire, on peut ne pas faire grand chose, mais en fait il y a quand même plein de trucs à faire. Il y a quand même pas mal de boulot dans les différentes matières (...)* ".

C'est presque l'étonnement de découvrir pour eux qu'il y a de vrais cours, des profs "normaux", du "vrai travail"... Emmanuel souhaiterait d'ailleurs que l'on considère son travail universitaire un peu plus sérieusement : " *il faudrait faire comprendre aux gens qui ne sont plus à la fac, qui ne sont plus étudiants que ça a changé et qu'à la fac, on ne fait pas que s'amuser. Parce que moi, des fois ça me gêne énormément, parce que les gens ils disent : "ouais t'es à la fac, tu fous rien, t'es tranquille, t'as pas de boulot, t'as pas de grands efforts à fournir". Et ça, ça me gêne beaucoup parce que ce n'est pas vrai* ". Or, les entretiens révèlent l'inquiétude des étudiants en matière d'organisation du travail, mais on le verra peu après, également en matière de méthodes de travail.

### 2.1.3. *Le temps passé à étudier : un indicateur insuffisant pour mesurer l'investissement des étudiants dans leur « travail »*

Diverses études tentent de rendre compte du temps passé à étudier. Dans la deuxième partie de cette recherche, nous avons essayé d'établir des temps moyens passés à étudier à partir des déclarations des étudiants dans les questionnaires. Toutefois ces derniers ne sont qu'indicatifs et l'analyse des

situations individuelles permet d'appréhender différemment le rapport au travail des étudiants. Les représentations du temps passé à étudier (en dehors des cours) sont très contrastées selon les étudiants. A travers les récits, il semble réellement difficile d'évaluer ce temps d'étude qui varie très fortement : *" des fois je passe deux heures par jour. Les autres matières, je passe une heure, une heure et demie, je ne sais pas "... Certains étudiants sont même parfois incapables de définir un ordre de grandeur. On retrouve des expressions du type : " c'est variable ", " ça dépend de l'état de fatigue ", " c'est vraiment au jour le jour, quand je ne suis pas fatigué(e), quand j'ai le temps "...*

Le discours de cette étudiante (qui paraît être une étudiante " sans problème ") inscrite en Sciences à l'Université de Nice, est tout à fait illustratif de cette incertitude à évaluer le temps passé à étudier : *" je ne peux pas dire vraiment une heure, parce qu'il y a des soirs je ne fais rien, je vais être fatiguée et puis dans ces cas là, ce n'est pas la peine que je travaille, je ne fais rien de bon. Et puis il y a des soirs où je peux très bien me relancer en arrivant à cinq heures chez moi et puis terminer à minuit sans m'arrêter pour manger "* ou le discours de cette étudiante en Droit à Paris : *" je ne peux pas vous dire... pas beaucoup. Des fois, ça peut être une heure et puis quand je travaille sur les travaux dirigés ça peut être quatre heures, cinq heures et il y a des jours où je ne travaille pas du tout ".* Quelles que soient les déclarations assez incertaines des uns et des autres, les étudiants dans leur majorité ont l'impression de consacrer une grande partie de leur temps à leur travail universitaire (en dehors des cours).

Ce qui est très surprenant, c'est que le temps de travail qu'ils déclarent ne semble pas diviser réellement les " bons " des " mauvais " étudiants, puisque l'on trouve des étudiants dont les résultats au premier partiel de février sont plutôt bons (d'après les déclarations des étudiants) alors qu'ils déclarent des temps de travail assez peu élevés et des étudiants dont les résultats semblent plutôt moyens ou médiocres, qui eux, déclarent au contraire des temps de travail très élevés. L'impression très répandue des enseignants selon laquelle les étudiants qui échouent ne travaillent pas ou insuffisamment doit être nuancée. Comme le constate A. Barrère dans son analyse du travail lycéen, "un tel résultat doit être souligné car il va à l'encontre du discours institutionnel dominant. Accuser le manque de travail des élèves en tant que tel paraît quelque peu illusoire étant donné que les différences de résultats ne lui semblent pas directement reliées " (Barrère, 1997, p. 77). Il ne suffit donc pas d'étudier pour réussir. Mais il semble évident qu'un travail personnel minimum s'impose pour réussir son passage en deuxième année, comme on le verra dans la partie statistique.

Bien plus encore que le temps de travail alloué aux études, le problème d'un grand nombre d'étudiants de première année réside dans les modalités de l'organisation de leur travail. Passer du temps à étudier est une tâche qui regroupe un grand nombre d'activités : il peut s'agir de relire des cours, de les recopier, de lire, d'apprendre... On ne saurait donc se contenter d'un temps moyen sans s'intéresser aux modalités concrètes de l'organisation de ce travail personnel.

#### **2.1.4. Un « travail » personnel individuel et assez peu planifié**

On a vu dans un chapitre précédent que pour beaucoup d'étudiants, l'organisation du travail universitaire par rapport au travail lycéen est plus autonome, moins encadré. Presque tous constatent qu'ils sont plus libres et ont à faire face à de nouvelles responsabilités. Presque tous sont favorables à cette liberté qui leur permet de s'organiser à leur guise. Certains mêmes ressentent une véritable libération. Mais ce qui est tout à fait paradoxal, c'est que la plupart des étudiants apprécient cette liberté tout en sachant qu'elle peut leur nuire. Cette autonomie selon G. Felouzis (1997) constitue probablement une des causes premières d'abandon en cours d'année. Les étudiants disent aimer pouvoir être responsables, être libres, mais en même temps ils peuvent se sentir dépassés et reconnaissent leurs difficultés à s'auto-organiser dans leur travail personnel, d'autant que les tâches à réaliser sont rarement explicitées par les enseignants. Fanny étudiante en psychologie à l'Université de Nice a bien du mal à faire face à cette autonomie : *" Je me suis dit (...) : " je vais faire une année sans erreurs ", parce que j'en avais marre du lycée. A la fac ça va être tranquille, on n'aura plus les parents derrière, c'est des cours magistraux en amphî, y aura plus de monde. Mais c'est vrai qu'on est vite déçus, parce qu'on est livrés à nous-mêmes. On doit se débrouiller seuls et c'est à nous d'organiser notre temps, de gérer notre emploi du temps et on n'a pas forcément envie ".* Le travail universitaire est considéré comme un travail individuel par les étudiants débutants. C'est donc bien souvent seuls qu'ils font face à leurs difficultés en matière d'organisation du travail, car la plupart d'entre eux travaillent en solitaire, que ce soit par habitude ou parce qu'ils n'envisagent pas d'autres pratiques (cela n'exclut pas pour autant les comportements d'échange ou d'entraide entre étudiants

notamment pour rattraper les cours manqués). Le travail en groupe est surtout imposé par les enseignants (dans le cadre de la réalisation de travaux collectifs) : *" Il y a des travaux à faire en groupe. On est obligés de se revoir à l'extérieur " ; " Quand je suis obligée de travailler avec quelqu'un oui. Par exemple, en TP de chimie, on doit rendre un TP par binôme. Dans ces cas là, on travaille à deux. A l'extérieur. Sinon, la plupart du temps, je travaille toute seule "*. Le travail en solitaire est toutefois plus le fait des filles (qui trouvent le rendement du travail en solitaire plus efficace qu'à plusieurs) que celui des garçons qui réussissent plus souvent à travailler en groupe et à s'entraîner mutuellement : *" On est plus motivé en travaillant à plusieurs que tout seul parce que tout seul il faut se dire je m'y mets alors qu'en groupe bon c'est plus facile " ; " Je préfère travailler en groupe parce que tout seul j'arrive pas à travailler, parce que à un moment je m'ennuie et j'arrête et je me dis que c'est pas bien " ; " Avec mes amis, c'est beaucoup plus facile parce que bon on travaille sérieusement, silencieusement chacun notre matière (...)"*.

Le travail personnel de l'étudiant est donc avant tout un travail individuel. C'est également un travail assez peu rationnel qui s'accommode mal d'horaires fixes et qui dépend beaucoup des rythmes personnels de chacun. En fait, les étudiants débutants n'ont pas d'idée du volume de travail adéquat qu'ils devraient avoir pour réussir et ils n'effectuent pas toujours un travail personnel régulier. Il faut dire que l'organisation du travail personnel de l'étudiant repose sur une multitude de disciplines et l'étudiant doit jongler entre diverses matières dont les calendriers divergent ainsi que les échéances des examens. Pourtant ils ne planifient pas tous leur travail : *" c'est plutôt au feeling, c'est tiens : " ben ce soir, j'ai envie de revoir telle ou telle matière ... Il faut que j'ai envie... Non, non, je ne planifie rien du tout, non. En fait, c'est quand j'ai le temps, et/ou l'envie " dit Franck, étudiant en AES. Les déséquilibres entre jours, semaines, mois sont flagrants et les récits des étudiants font état d'une mauvaise répartition dans leurs emplois du temps. Lorsqu'ils utilisent un agenda (ce sont plutôt les filles), ils déclarent assez souvent ne rien inscrire dessus, hormis quelques rendez-vous, des cours importants, des dates d'examens, mais rarement le travail à rendre ou à fournir (d'autant que celui-ci n'est pas toujours contrôlé par les enseignants).*

Pour faire face à leurs tâches, les étudiants s'investissent dans leur travail personnel, soit en fin de journée, le soir après les cours, soit pendant des demi-journées ou journées libres (en semaine ou le week-end). Le travail en fin de journée (dans la semaine) est souvent critiqué par les étudiants qui se sentent fatigués et qui ont plutôt envie de se détendre devant la télévision, en écoutant de la musique ou tout simplement en allant se coucher. Ils s'y adonnent lorsqu'ils ne rentrent pas trop tard et qu'ils trouvent encore un peu d'énergie pour travailler : *" c'est assez lourd mes journées du lundi. Moi j'arrive le lundi soir chez moi. Je ne pense qu'à une chose, c'est à dormir, donc je ne peux vraiment pas faire de choses après, sur cette journée là " : Ou Mélanie qui paraît pourtant être très " travailleuse " : " certains jours, il y a la fatigue (...). Par exemple, en anglais, le mercredi j'ai une grosse journée de neuf heures avec une heure pour manger, c'est vrai qu'arrivée à la fin de la journée... on sature un peu (...). Donc quand je rentre chez moi, je ne fais plus rien, c'est la saturation et c'est plus possible ". Les matinées sont apparemment plus fréquemment occupées par les heures de cours que par les heures de travail personnel qui semblent commencer assez tardivement, rarement avant neuf ou dix heures du matin (surtout pour les garçons). Ceux qui résident en dehors de la ville de leur lieu d'étude ou qui ont à faire face à des trajets assez longs (surtout les étudiants parisiens) tentent de faire une partie de leur travail dans le bus ou dans le train, mais ils sont souvent trop épuisés pour être réellement efficaces : *" Au début je trouvais ça long, je travaillais dans le train. Mais maintenant ça me fatigue de plus en plus. Je dors souvent dans le train. Et puis ce n'est pas toujours facile, il y a beaucoup de monde " nous dit Audrey, étudiante en AES à Paris. De fait, c'est surtout le week-end et pendant les journées libres (en dehors des cours) que les étudiants se mettent à travailler : " le week-end, on travaille plus ". C'est le dimanche qui paraît être le plus souvent consacré à l'étude, mais il ne semble pas qu'il y ait réellement de planning fixé à l'avance.**

Les discours critiques sont nombreux en ce qui concerne la mauvaise organisation du travail personnel et la plupart des étudiants en sont conscients. Ce sont surtout les filles qui se soucient de ces problèmes d'organisation : *" C'est pas suffisant, il faudrait s'y mettre tous les jours un petit peu au moins, mais chaque fois c'est pareil, on s'y prend au dernier moment ", explique Carole, étudiante en psychologie à Nice. Ce sont elles (les filles) qui essaient également de respecter un planning de travail surtout pour préparer les examens, comme Marie, étudiante en AES à l'Université de Nice : "Bon, je prend un mois, un mois et demi par exemple. Je découpe en semaines et je me dis que telle semaine, il va falloir que j'apprenne tel cours. Bon, en général, c'est plus ou moins respecté, ça dépend. Bon, on arrive toujours à la fin à la bourre mais sinon plus ou moins, c'est respecté. Chaque*

*semaine, je me fixe un truc, pour avancer petit à petit ou des fois dans une semaine, je découpe plusieurs matières pour changer un peu, pour ne pas toujours avoir la même chose à travailler* ". Même si Nadine se fixe également un planning de travail, elle a pourtant bien du mal à le suivre : *"je trouve que je ne fais pas assez de travail personnel, c'est vrai. Je me fais pourtant un planning, mais des fois c'est vrai que j'ai du mal à le respecter en fin de semaine et je m'aperçois que j'ai pas fait tout ce que je voulais faire au début de la semaine* ". De fait, dès l'approche des examens, les étudiants se plaignent fréquemment lorsque tous les contrôles tombent en même temps. Tous n'ont toutefois pas la même attitude face au travail scolaire. Certains s'en acquittent sans trop de peine, font avec sérieux tout ce qu'on leur demande de faire, alors que d'autres cherchent à optimiser leurs investissements, que ce soit lors de la préparation des TD ou des examens.

### *2.1.5. Optimiser les investissements : un rapport stratégique au savoir et au travail*

Vue la surcharge de travail qu'ils déclarent, un grand nombre d'étudiants adopte des stratégies afin d'optimiser l'investissement dans leur travail. Ils se font aider par exemple par des étudiants plus aguerris qu'eux, travaillent à la dernière minute, privilégient les devoirs les plus urgents, les matières qu'ils préfèrent ou qu'ils jugent plus faciles, celles dont les coefficients sont les plus élevés, tentent avec un succès inégal de négocier ou de tourner les règles et les consignes... Ces stratégies peuvent être de deux sortes selon P. Perrenoud (1995, p. 100) : soit les acteurs tentent d'agir sur le système, d'en contrôler les règles de fonctionnement, les objectifs ; soit ils se contentent de tirer leur épingle du jeu, en s'efforçant de repérer les failles et les zones d'incertitude, en prenant des risques calculés... Entre " agir " et " jouer avec les règles ", c'est le fait de " jouer avec " qui semble caractériser les pratiques des étudiants qui se contentent de stratégies défensives, qui sont finalement de " bonne guerre " (bien qu'elles déplaisent généralement aux enseignants) et qui doivent bien sûr rester clandestines et implicites pour contribuer au bon fonctionnement de l'institution scolaire. A travers le " jeu " des étudiants en matière d'organisation du travail personnel, on distinguera divers types de stratégies.

On peut repérer en premier lieu des *stratégies d'optimisation* ". Les étudiants privilégient certains travaux, disciplines... au détriment d'autres, soit parce qu'ils donnent lieu à un contrôle ou que les coefficients dans certaines matières sont plus élevés ; soit parce qu'ils ont un intérêt intellectuel pour une ou plusieurs matières. Les devoirs à préparer à la maison sont plus ou moins importants et très différents en fonction des disciplines enseignées. Dans les disciplines scientifiques, les étudiants ont fréquemment des exercices à préparer chez eux. C'est le cas par exemple des étudiants en Sciences à l'Université de Nice qui peuvent s'y prendre à l'avance puisque dès le début de l'année ou du semestre, on leur distribue un fascicule de TP qui leur indique les manipulations à effectuer. Dans d'autres disciplines, c'est un travail régulier (mais non indiqué à l'avance) qui s'impose d'une semaine sur l'autre, et il semble parfois assez difficile de tout traiter en même temps. Nombreux sont les étudiants qui se plaignent d'une mauvaise répartition du temps de travail et de la lourdeur des tâches à effectuer (en dehors des cours) et même les meilleurs étudiants sont parfois obligés de faire un choix entre les différents travaux à réaliser. *" C'est pas toujours évident de prendre de l'avance, parce qu'il y a quand même beaucoup de travail à côté de ces TP et c'est pas toujours évident de s'y mettre une semaine à l'avance "* explique Justine, étudiante en première année de Sciences à l'Université de Nice. Alors pour pallier cette surcharge, elle privilégie certaines matières par rapport à d'autres : *" j'ai tendance à faire passer les TP de biologie ou les TD ou les cours de biologie avant par exemple la chimie "*. Dans tous les cas, l'institutionnalisation des devoirs à réaliser à la maison est assez rare : en clair, les étudiants sont très souvent libres de les effectuer et ils sont rarement contrôlés. Cette situation est très nouvelle pour eux : *" En TD, ce qu'on fait c'est qu'on travaille un texte chaque semaine. On nous le donne à lire. Qu'on l'ait lu ou pas, de toute manière le prof fait son commentaire. Soit il nous demande de participer, soit il ne nous le demande pas. Donc en fait, on a ça à lire par semaine. Si on a quatre TD, on a quatre textes à lire dans la semaine. Mais bon, on peut ne pas les lire "* explique Natacha qui étudie la psychologie à Paris. Quand ils étaient encore lycéens, ce travail était plus souvent noté. En outre, il était beaucoup plus fréquent puisqu'il n'était pas rare d'avoir trois ou quatre interrogations dans l'année qui constituaient un véritable contrôle continu. Le contrôle continu est beaucoup plus rare à l'Université. Il s'effectue souvent pendant la période des partiels qui se déroule durant une période bien limitée et se restreint parfois à une ou deux notes par module d'enseignement. De fait, les étudiants sont nombreux à ne plus effectuer ces tâches non obligatoires qui deviennent avant tout des tâches complémentaires, d'autant que les enseignants ne vérifient pas toujours le travail demandé (tout particulièrement dans les universités parisiennes). Thierry, étudiant en droit à Paris qui n'a pas réussi toutes ses épreuves aux premiers partiels (il déclare avoir obtenu

deux modules sur cinq) nous explique : *“ j’ai travaillé les trois premiers TD et quand je me suis mis à ne pas travailler, j’ai eu l’impression que c’était pareil. Finalement, il (le professeur) s’en foutait, ça l’intéressait assez peu que je travaille ou pas. Si je suis là et que je travaille tant mieux. Si je ne suis pas là, tant pis. C’est peut-être ça qui m’a fait arrêter de travailler ”*. Ou encore Caroline, étudiante en psychologie à Paris : *“ il y a des textes que l’on a parfois à lire d’un TD à l’autre. Les textes, on les lit, sinon c’est peut-être revoir son cours mais ça, on le fait si on veut. Les profs ne vérifient pas. Parfois on a des petits mémoires entre guillemets à faire, des petits résumés, des petits machins à faire, des exercices à faire pour le prochain TD donc ça on le fait, on le fait pas, le prof pareil, il vérifie pas ”*. Dans certains modules d’enseignements scientifiques, les exercices à préparer en TD sont systématiquement corrigés par l’enseignant, sans aucun contrôle du travail réalisé, ce qui fait que beaucoup d’étudiants s’en tiennent à la correction.

On parlera ici de “ bachotage ” qui constitue aussi un travail, parfois plus fastidieux, mais plus économique pour qui a compris le système (Perrenoud, 1995, p. 117). Ayant découvert à l’usage que l’évaluation portait sur un nombre restreint de conduites stéréotypées, les étudiants peuvent alors se borner à acquérir ces conduites d’optimisation. Ces dernières peuvent être poussées à l’extrême : certains étudiants finissent par bernier les enseignants en faisant appel à des étudiants plus avancés pour se faire aider, mais également pour obtenir les corrigés des années précédentes. Nicolas, inscrit en AES à Nice, fréquente d’anciens étudiants qui lui donnent régulièrement les corrections des anciens TD (il déclare avoir obtenu des résultats moyens aux premiers partiels de février (entre 10 et 12 en général)) : *“ Ce que j’ai fait depuis le mois d’octobre ”* nous explique-t-il : *“ les TD que j’arrivais à faire je les faisais et les autres, en fait, je me suis pas trop pris la tête, je reprenais les TD de l’année dernière, ceux qui avaient déjà fait les TD en première année, les amis maintenant qui sont en deuxième année et qui m’ont passé les TD précédents (...). Parce que des fois, les chargés de TD nous demandent si on a fait notre travail et tout, quand même j’essaie de rendre quelque chose, sinon on a zéro ”*. Ici apparaissent en quelque sorte ce que P. Woods (1990) dénomme des stratégies de “ coping ”, de “ débrouillardise ”, pour plaire au professeur, qui consistent à chercher ce que veut l’enseignant et à feindre de le lui donner, sans pour cela opérer la moindre tentative pour comprendre. Les étudiants sont donc toujours très intéressés par les critères d’évaluation des enseignants ainsi que par le système de notation.

La note, les coefficients, les points comptabilisés dans chaque module... sont l’un des moteurs des investissements des étudiants dans leur travail scolaire. Certains étudiants travaillent ainsi selon des calculs stratégiques, qui opèrent des choix entre les matières en fonction des coefficients des examens ou de la rentabilité supposée d’une matière. C’est le cas de Julien, étudiant en AES qui nous explique pourquoi il envisage de ne plus assister aux cours magistraux de sociologie : *“ au premier semestre j’y allais quasiment à tous (les cours) et vers la fin (...) j’ai vu qu’en révisant que mes cours de TD et en passant mon exam j’avais quand même eu une bonne note, donc je me suis dit : à la limite, l’amphi de socio autant ne pas y aller ”*. C’est cet “ instrumentalisme ” qui permet le plus souvent de travailler sans autre motivation que la note, la moyenne, le passage ou le diplôme et qui provoque la précarité de l’intérêt intellectuel. Le travail scolaire est alors transformé en une série d’investissements calculés au plus près en fonction des bénéfices scolaires attendus. C’est ce comportement qui est très généralement critiqué par les enseignants, qui ont le sentiment d’une chute permanente du niveau des étudiants, alors que c’est peut-être le rapport au savoir et à la culture qui s’est modifié : d’aspirants intellectuels qui s’efforcent de vivre selon les modèles de la classe intellectuelle (par réaction contre les disciplines du secondaire et l’influence du milieu familial), décrits dans *Les Héritiers* (1964) par P. Bourdieu et J.-C. Passeron, les étudiants seraient devenus plus utilitaires.

Ce sont les étudiants qui déclarent rencontrer le plus de difficultés lors de leurs apprentissages qui ont tendance à faire l’impasse sur certaines matières, à ne travailler que celles qui les intéressent ou dans lesquelles ils s’en sortent le mieux. C’est le cas de Julien ou de Miguel : *“ s’il y a une matière qui me plaît, j’ai jamais de problèmes pour bosser ”*; *“ Au semestre dernier, ce cours m’a intéressé (droit de la famille). J’ai écouté, j’ai retenu des choses. La preuve, j’ai pas révisé aux partiels et j’ai réussi à avoir dix ”*. Inversement, les étudiants qui déclarent ne pas rencontrer de difficultés particulières dans leurs apprentissages ont plutôt tendance à optimiser leurs investissements en intériorisant à l’extrême les contraintes scolaires, en “ faisant tout ce qui leur est demandé parce qu’il faut le faire”, même s’ils ne s’épanouissent pas forcément dans une discipline ou que celle-ci n’est pas évaluée, comme Estelle, étudiante en Psychologie à Nice (elle a obtenu une mention AB au baccalauréat) : *“ Quant à la totalité des matières que nous avons en psychologie, il y en a qui me semblent peu intéressantes et*

*d'autres plus intéressantes, mais on n'a pas le choix et donc je suis tout ce qu'on me demande de faire (...). Donc j'essaie de m'intéresser à toutes les matières, mais c'est pas toujours facile quand même* ". Deux autres étudiantes nous font part d'un comportement assez semblable : *"J'essaie vraiment (de m'investir dans tous les enseignements). Par exemple, je déteste les mathématiques mais je me force vraiment à me lever une heure et demi plus tôt. Même si c'est un supplice, je fais vraiment un effort"*, nous dit Aurélie. *"Ben, de toutes façons on n'a pas le choix (il faut s'investir dans toutes les matières), si on veut réussir l'année"* ajoute cette autre étudiante.

On distingue en second lieu des *stratégies de "différemment"* qui consistent à repousser le travail au maximum, quitte à dépasser les délais donnés par l'enseignant, à se mettre à réviser le plus tardivement possible à l'approche des échéances des examens : *"je travaille un peu en cas d'urgence", "je travaille quand je suis pressée à la fin..."*, *"il me faut la pression des examens pour travailler"*, *"en général, je révise à l'approche des examens"*... En fait, c'est fréquemment deux ou trois semaines avant les examens que de nombreux étudiants commencent réellement à travailler. Mais si pour certains, les révisions vont se faire dans une ambiance plutôt sereine grâce à une bonne organisation, pour d'autres, il s'agira d'essayer de rattraper le temps perdu, quitte à y passer des nuits "blanches", comme Mylène, étudiante en Psychologie à l'Université de Paris V, qui s'en sort finalement plutôt bien en ayant obtenu la moyenne dans la plupart de ses modules (au premier semestre) : *"J'ai passé une nuit, deux nuits blanches la semaine des examens. Avant les examens, je travaillais toute la nuit parce qu'il fallait à tout prix que je m'y mette. Après ma semaine de nuits blanches, j'ai pleuré pendant toute une après-midi parce que, bon, c'est les nerfs qui lâchent"*. D'autres sont obligés de laisser tomber certaines parties du programme, de bâcler certains travaux pour passer à d'autres et de sélectionner le travail à réaliser (on revient alors à des stratégies d'optimisation). C'est ainsi que Simon, étudiant en Sciences à l'Université de Nice, qui déclare avoir raté ses premiers partiels, a opté pour une stratégie assez peu payante. Il compte d'ailleurs la modifier au second semestre : *"Pour le premier semestre, j'avais pensé travailler la théorie et laisser la pratique, du style des exercices des trucs comme ça vers la fin. Et ça n'a pas franchement bien marché. Donc je pense que je vais faire le contraire ce trimestre : garder la théorie pour les derniers moments et faire toute la pratique avant"*. Et puis il y a ceux qui vont finir par ne plus rien faire du tout et se décourager totalement, comme Sandrine étudiante en Droit à l'Université de Paris, assez peu motivée dans son travail universitaire d'autant qu'elle est salariée à mi-temps : *"J'avais commencé pendant les vacances de Noël, j'ai pas continué. J'avais pas grand chose, j'avais pas été en cours et j'avais révisé dans un bouquin que j'ai choisi moi-même. Je mettais à côté les éléments importants, les trucs à retenir. (Ca ne m'a pas servi) parce que la seule chose que j'ai travaillé, c'est mes TD (...). Je n'étais pas contente de moi parce que je n'avais rien fait"*. S'avouer incompetent devant la tâche, incapable de s'en sortir, dépassé par les événements... constitue en quelque sorte une autre forme de stratégie de la part des étudiants : elle permet d'échapper à une partie du travail, de se justifier devant les travaux à accomplir et qui se sont accumulés, mais elle mène vraisemblablement à l'échec.

L'envie d'adopter des pratiques de fraude pendant les examens peut paraître alors bien tentante pour certains étudiants qui n'hésitent pas parfois à "se pencher sur la copie du voisin" ou bien sur la copie de la table de devant, comme Olivier ou Carole : *"La table de devant, c'est comme si c'était notre table alors évidemment, on voit tout. Même en nous séparant d'un rang comme ils le font, on peut quand même voir"* ; *"En période de stress, c'est vrai qu'on a tendance à jeter un coup d'œil à côté, bon c'est loin aussi. Il y a une place de libre entre chaque place"*. Mais si ce genre de stratégie peut s'avérer payant pour ceux qui cherchent à combler un déficit d'informations, il reste tout de même très aléatoire pour les étudiants qui n'ont rien appris du tout, comme le fait remarquer cet étudiant : *"Bien sûr si on ne sait rien, je ne pense pas qu'on puisse arriver à la moyenne en copiant... On ne peut pas arriver à la moyenne en ne sachant rien, mais enfin si on a un peu en dessous de la moyenne, ça peut permettre d'avoir l'examen"*. Un certain nombre d'étudiants disent ne pas "tricher" pendant les examens, mais ils avouent en même temps avoir déjà copié sur leur voisin, demandé un renseignement, ou même avoir noté sur un bout de papier quelques bribes de cours qu'ils ont réutilisées pendant un examen. Mais ces pratiques leur semblent bien anodines et permettent selon eux d'optimiser leurs apprentissages : *"Je n'ai jamais triché aux examens"* nous dit Alain, mais il ajoute juste après *"ou peut-être des petits renseignements récupérés à droite, à gauche mais ça, c'est pas vraiment tricher"*. Par contre, rares sont ceux qui déclarent tricher volontairement, en sortant des notes de cours ou des ouvrages directement sur la table d'examen ou par le biais de "pompes" ou d'anti-sèches" qui reprendraient l'intégralité d'un enseignement. Le risque paraît trop grand par rapport aux résultats escomptés. Par contre, nombreux sont les étudiants qui constatent qu'il y en a beaucoup d'autres qui n'hésitent pas à le faire (mais ce ne sont jamais eux) : *"Non moi je ne triche"*

*pas, je ne risquerais jamais de me faire prendre. C'est pas mon truc. Par contre dans mon amphi, il y en a plein qui le font, qui sortent les livres. Le prof, il y voit rien, il se lève même pas pour contrôler, vérifier* " nous dit Benjamin.

### 2.1.6. Le temps des examens : une période assez tendue

C'est une véritable effervescence qui caractérise les lieux d'étude pendant les périodes des examens et c'est un sentiment de tension et de stress qui est bien souvent décrit par les étudiants dans les récits<sup>7</sup> : *" la période des examens, c'est vraiment la période de stress, l'atmosphère est vraiment tendue. On peut dire tendue. A la BU il y a un peuple fou par rapport à d'habitude "*; *"dans les cités universitaires, c'est un sentiment de stress et d'anxiété pendant la période des partiels, tout le monde est stressé, tout le monde se stresse, on est tous en train de prendre des médicaments, des vitamines "*. Beaucoup d'étudiants font alors part de leur état de fatigue, de nervosité, de stress qui les empêche de bien dormir (plus les filles que les garçons) (Choquet, Ledoux, 1994) : *" Avant les examens, je dors mal, bon déjà parce j'ai beaucoup travaillé, donc je suis fatiguée, j'ai du mal à m'endormir le soir, parce que moi je travaille jusqu'à onze heures et demie, minuit, alors j'ai pas trop envie de dormir, je repense à mes cours et tout, et puis je suis stressée et je vois que je suis toujours en retard, donc il faut que je me dépêche.(...) "* nous explique Marie. *" J'ai un problème. J'ai dû dormir huit heures sur les trois dernières nuits "* ajoute une autre étudiante.

Ces étudiants plus stressés que d'autres cherchent alors à améliorer leur rendement en usant d'excitants, de stimulants ou encore de calmants<sup>8</sup>. De nombreux discours nous en font part : *" J'ai juste pris des vitamines parce que j'étais très fatiguée "*; *" J'ai fait une cure de vitamines avant "*; *" Je prends des gélules homéopathiques. Ça me destresse, ça calme, donc j'ai plus confiance en moi. Une heure avant les examens "*; *" des trucs très doux, phytose... c'est des plantes. Normalement, on dit que c'est de l'eau et du sucre, mais c'est psychologique, ça m'aide. Par exemple pour les partiels, j'ai du en prendre deux, trois jours pour dormir bien et les trois jours d'examen. Mais juste le soir, pour dormir "...* Une étudiante nous déclare également que pendant les révisions, elle fume beaucoup plus que d'habitude, mais aussi juste avant de rentrer dans les salles d'examen.

Pendant les examens, les étudiants ont parfois du mal à se concentrer, à " tenir " pendant un certain temps sans se distraire, sans bouger et puis il leur arrive également de " craquer ". Si quelques uns sont autorisés par leurs surveillants à sortir fumer une cigarette ou à aller se détendre dans le couloir (un à la fois), d'autres pallient leur manque de concentration et leur stress en consommant des biscuits, sucreries ou autres produits alimentaires sur place, ou bien en essayant de penser à autre chose. Ce sont tout particulièrement les filles, comme Florence étudiante à Paris : *"j'emène toujours un petit truc à manger. Et en physique par exemple, je n'y arrivais pas. J'ai posé ma feuille, j'ai pris mon petit paquet de gâteaux et pendant dix minutes je les ai mangés, j'ai regardé la salle, j'ai pensé à mes vacances, j'ai regardé dehors... et puis après je me suis remise. Parce que c'est sûr que quand on n'y arrive pas, on commence à stresser. Alors moi, c'est cool, je mange, je destresse "*. Mais certains étudiants n'arrivent pas toujours à se détendre comme Florence et perdent alors complètement leurs moyens pendant les épreuves : *" Je stresse juste avant et pendant "* nous dit Natacha. *" Ce qui me fait perdre aussi mes moyens puisque par exemple en psycho, j'ai fait hors sujet. Quand j'ai relu ma question en rentrant chez moi, je me suis dit que c'était évident, que c'était ça la réponse et je n'ai pas trouvé. Ça me fait perdre mes moyens "*. Comme le souligne G. Felouzis (1997, p. 98) : *" les garçons moins enclins à la confiance, ou plus disposés à un certain contrôle de leurs émotions, affirment (...) que l'angoisse des examens leur est inconnue "*.

Les retards dans les révisions, la précipitation, la fatigue, la panique sont des sources de stress évidents pour les étudiants les moins bien préparés. Mais même ceux qui s'y sont pris suffisamment tôt n'échappent pas à cette tension. On constatera que les filles sont là encore plus impressionnables que les garçons et qu'elles doutent beaucoup plus souvent de leurs capacités intellectuelles et de leurs méthodes personnelles que ces derniers : *" Ben de nature, je suis assez anxieuse, donc de toutes façons, c'est clair que je suis stressée. Mais bon ce qui me stresse..."* nous dit Eva, étudiante inscrite en Droit, qui semble plutôt critique vis-à-vis de son travail, alors qu'elle a obtenu une mention AB au baccalauréat ainsi que tous ses modules au premier semestre : *"...c'est de capter bien le prof,*

<sup>7</sup> Le stress en période d'examen touche près de 68% des étudiants de l'Université de Nice, dont 81% des filles et 80% des littéraires (enquête "Santé/étudiants" réalisée par la MNEF, Université de Nice, avril 1993, p. 48).

<sup>8</sup> Ce sont 56% de " reconstituants " et 21% d'antalgiques d'après les sources de la MNEF (MNEF, Ibid., p. 58).



de savoir ce qu'il veut, quelles sont ses exigences. Qu'est-ce qu'il faut faire quoi pour faire des bons devoirs ". Mélanie, dont les résultats sont pourtant très honorables (elle a réussi tous ses modules en février) est également inquiète : " *C'était la première fois que j'allais à Arcueil, donc c'est quand même impressionnant, ces grandes salles là et puis j'étais inquiète, c'était le premier partiel à la faculté et je me demandais si ça allait bien marcher, si le travail que j'avais fourni était assez suffisant... et savoir aussi si j'allais me débrouiller avec le sujet, si j'allais réussir à faire un devoir aussi structuré que je voulais le faire* ".

### 2.1.7. "Maîtriser l'organisation de son travail " : une règle d'or

Face à l'afflux de travail, on voit que les étudiants font preuve de différentes stratégies : les uns ne font pas le travail demandé ; les autres le font au coup par coup ; rares sont les étudiants qui cherchent à s'avancer et qui travaillent très régulièrement à mesure que les cours avancent. Toute la difficulté réside donc pour de nombreux étudiants à bien s'organiser dans leur travail, l'autonomie étant, on l'a vu, souvent facteur de désorganisation et même de stress. Une grande incertitude règne donc sur les tâches réelles à accomplir. Le travail exige un certain nombre d'implicites, ce qui pose problème à de nombreux étudiants. Ils ne savent pas comment travailler, quand travailler, comment s'y prendre. Et cette incertitude se réalise aussi bien au sein de l'Université qu'en dehors.

Quelques uns ont pourtant la maîtrise de leur emploi du temps et s'en sortent même en période de surcharge. C'est le cas de Justine, étudiante en SVT à l'Université de Nice : " *en général, dans la mesure du possible, j'essaie de faire les fiches le soir même, parce que la mémoire du cours elle reste en général jusqu'au soir, voire au lendemain (...). Le plus efficace, c'est de le faire le soir, parce que s'il y a des choses qu'on n'a pas notées, on peut les retrouver par rapport aux morceaux de phrases* ". Et même quand cette dernière a pris du retard, elle se débrouille pour le rattraper, quitte à travailler très tard le soir. En fait, ce sont essentiellement des étudiants ayant obtenu d'assez bons résultats aux premiers partiels (évalués à partir des déclarations des étudiants dans leurs récits) qui maîtrisent l'organisation de leur travail personnel. " *Maîtriser l'organisation de son travail* " est donc l'une des règles d'or pour réussir sa première année d'Université, ou du moins pour passer le cap du premier semestre. En effet, la plupart des étudiants qui n'ont pas rencontré de difficultés particulières lors des premiers examens nous font part de l'importance de cette auto-organisation : peu importe le nombre d'heures que chacun y consacre ou quand ils s'y consacrent, le soir, le jour, le matin, le week-end..., mais ce qui compte, c'est de réussir à s'organiser pour faire son travail de façon autonome, savoir contourner les obstacles, négocier les délais... Mais cela ne signifie pas nécessairement un calendrier ou un planning fixe dans le temps.

Pour les uns, il s'agira de travailler quotidiennement, pour d'autres, hebdomadairement, pour d'autres toutes les deux semaines, pour d'autres encore seulement à l'approche des examens... L'important consiste en fait à se prendre en charge, à se préparer à son propre rythme, à ne pas se laisser dépasser par les échéances et à éviter de tout faire au dernier moment. Pour Patrick, étudiant en psychologie à Paris, qui a validé sans aucun problème tous ses examens de premier semestre, ce travail doit être très régulier, même quotidien. Lorsqu'on lui demande : " *Vous avez l'impression que ça demande beaucoup de travail cette année universitaire ?* ". Il répond : " *Non, si on s'y prend régulièrement, moi au premier semestre j'ai travaillé tous les soirs. Ce qui fait qu'après j'avais pas grand chose à étudier* ". Il en va un peu de même pour Charles, élève inscrit en Sciences de la Vie et de la Terre à Nice (et qui déclare que " *pour le moment ça a pas trop mal marché* ") : " *les révisions ben je révise pas trop la dernière semaine, ça sert à rien, parce que de toutes façons on s'embrouille, quand on fait tout au dernier moment. Donc ce que j'ai appris, je le révise, je le relis pendant la semaine, sans trop me presser, sans avoir un emploi du temps de révisions trop chargé, et après je me détends. J'essaie de déstresser surtout. Je suis assez sûr de mes connaissances, donc ça va comme ça* ". Si l'on considère le cas de Sabine, étudiante en Droit dans une Université parisienne, qui a validé tous ses modules au premier semestre (elle a également obtenu une mention AB au baccalauréat), on constate qu'elle n'a aucun planning et ne travaille pas nécessairement tous les jours, pourtant elle semble maîtriser totalement son travail personnel : " *Je n'ai aucun planning. Ça dépend des semaines. Ça dépend comment je me sens. Je peux travailler des heures d'affilée et ne rien faire pendant deux semaines. Travailler juste ce qu'il faut (...). (Les profs), ils n'ont pas eu de mal à me faire comprendre que j'étais là pour bosser pour moi. C'est ce qu'on essaie de nous faire comprendre. A mon avis, c'est le problème majeur des autres (...)* ". Même Frédéric - étudiant déclarant avoir eu la moyenne à ses premiers partiels - qui n'arrive à travailler que lorsqu'il est sous pression, essaie de gérer au mieux son travail personnel et surtout s'y prend suffisamment tôt à

l'approche des examens : *“ Je ne peux pas travailler régulièrement toute l'année. Beaucoup sont dans mon cas. Alors toute l'année je prends bien les cours, j'essaie de suivre et de comprendre. Bon chez moi je ne travaille pas ou alors je recopie les cours au propre, mais je n'apprends rien. C'est juste à peu près trois semaines, un mois avant les partiels que je reprends tout depuis le début et je travaille tous les soirs comme ça. Je suis un peu sur le qui-vive. C'est quand je suis sous pression que j'apprends le mieux ”*. Mais il ajoute un peu après : *“ On peut très bien travailler juste trois semaines avant, mais en allant en cours tout le temps pour comprendre les choses sans les apprendre ”*. On pourrait multiplier les exemples de récits d'étudiants qui ont réussi leurs modules de premier semestre et qui témoignent d'une réelle sérénité en matière de gestion personnelle de leur travail, et ce, quel que soit leur sexe, leur origine sociale, leur discipline ou bien leur site universitaire ! Ce qui n'empêche pas, bien sûr, quelques uns d'entre eux (surtout les filles), d'éprouver une certaine anxiété à l'approche des examens et pendant les partiels.

D'ailleurs, pendant les épreuves aux examens, la maîtrise du temps semble partager les étudiants dans leurs pratiques. En effet, nombreux sont les étudiants qui témoignent des difficultés qu'ils ont à organiser leur temps de travail pendant l'examen, qui se laissent dépasser par les horaires et qui ne réussissent pas toujours à terminer dans les temps : *“ Le dernier exercice, j'ai pas eu le temps de le faire. Il y avait quatre exercices et je me suis trop étendu sur les trois premiers. Je me laisse trop aller ”* explique Jérémy. Si la rédaction de brouillons semble nécessaire pour rendre une copie propre et soignée, elle prend parfois beaucoup plus de temps que prévu. C'est alors la relecture de la copie qui en pâtit puisque la plupart des étudiants ont rarement le temps de relire leur devoir alors que c'est une pratique largement recommandée par les enseignants. C'est ce que constate par exemple Nadine, étudiante en AES qui semble en difficulté scolaire (elle envisage de se réorienter) : *“ La relecture des copies, je le fais quasiment jamais. Et c'est un tort puisque à chaque fois, les professeurs vous disent “ relisez-vous. Vous faites des fautes d'orthographe ”. Et c'est vrai que j'ai pas le temps de me relire. Je suis toujours à la bourre. Donc forcément à la fin je me relis jamais ou je relis la première feuille. Je m'aperçois qu'il y a des fautes et puis je préfère pas lire le reste et je rends la copie. Donc c'est vrai que c'est un tort ”*. De même, Nadia qui rédige un brouillon essaie de conserver du temps pour relire sa copie, mais au dernier moment elle n'y arrive pas et elle ne réussit pas toujours à terminer dans les temps. Les étudiants qui maîtrisent le mieux leur temps de travail pendant les examens sont en revanche plus méthodiques. Ils ne rédigent pas nécessairement tout au brouillon, mais plutôt l'introduction, la conclusion, le plan et les idées importantes. Le reste, ils le rédigent directement. Et surtout, la plupart conservent un temps de relecture. Mélanie qui semble une étudiante assez avertie, nous explique comment elle procède : *“ Je procède en prenant un brouillon. Je fais généralement mon introduction au brouillon. Je fais après un plan. Juste les grands titres : “ grand un ”, “ petit un ” et tout ça et en fait je rédige directement sur ma copie parce que bon déjà on a pas le temps de tout faire au brouillon, ça c'est sûr. Et puis si c'est pour recopier en oubliant un mot ou la moitié des choses et paniquer et ne pas rendre la copie pour n'avoir pas tout recopié, ça ne sert à rien. Donc j'essaie de faire un plan le plus précis possible pour pouvoir rédiger. Et je relis toujours ma copie avant de la rendre même si je dois écourter la conclusion ”*.

## **2.2. Les formes du travail personnel de l'étudiant : méthodes et outils de travail**

Bien que le travail personnel ne soit pas toujours récompensé, il donne aux étudiants un fort sentiment d'investissement personnel. Les étudiants parlent beaucoup de la quantité de travail qui les submerge, des problèmes d'organisation qu'ils rencontrent, mais ce qui ressort le plus des analyses, c'est surtout la difficulté pour eux de comprendre la nature du travail qu'ils ont à accomplir, la façon dont ils doivent prendre des notes, travailler, réviser, mémoriser, mobiliser des connaissances, donc “ apprendre ”.

### **2.2.1. La nécessité de prendre des notes**

L'une des premières façons de mémoriser les cours, c'est d'y avoir assisté activement, de façon concentrée et en prenant des notes. D'ailleurs, lorsque les étudiants manquent un cours, la plupart les rattrapent. La nécessité de prendre des notes en cours semble un fait acquis pour les étudiants (d'autant que la participation orale est assez rare et assez peu plébiscitée par les enseignants eux-mêmes) (voir chapitre précédent), même s'ils ne s'intéressent pas au cours ou à la discipline : *“ on prend des notes, et puis voilà. Et puis on écoute. Et puis même, si ce que dit le prof n'est pas intéressant, on reste là pour gratter ”* explique Philippe, étudiant de psychologie à Nice.

Différentes techniques apparaissent : on repère ceux qui notent tout ou en tout cas qui essaient d'avoir les notes les plus abondantes possibles, quitte à sacrifier l'écoute et à ne plus pouvoir suivre le cours (ce sont plutôt des étudiants qui semblent éprouver des difficultés scolaires) : - " *Je suis plutôt du genre à prendre le " bonjour " du prof et le " au revoir " du prof. Je prends tout* " nous dit Mylène (en rigolant) - et ceux plus aisés sur le plan scolaire, qui au contraire sélectionnent l'information : - " *Je prends des notes, j'écris pas tout ce que (le professeur) dit mais je prends strictement l'essentiel, sinon on s'en sort plus* " explique Fanny. La plupart ont des techniques assez bien rodées, utilisant des abréviations, des signes particuliers pour s'y reconnaître. D'autres utilisent des couleurs pour se donner des repères (une couleur spécifique pour désigner des personnages ou des expériences...) ou bien écrivent tout au crayon pour pouvoir corriger plus facilement leurs erreurs par la suite. Si certains ne rencontrent pas de difficultés majeures dans ce type d'apprentissage, un nombre assez important d'étudiants soulignent toutefois la difficulté de prendre les notes de cours (tout en essayant d'écouter ce que dit l'enseignant), le problème consistant à sélectionner l'information importante.

### 2.2.2. Les notes de cours : un premier support de travail

Les notes prises en cours prennent une place importante dans le travail personnel de l'étudiant et constituent bien souvent son premier support de travail et d'apprentissage. On distingue ainsi les étudiants qui conservent leurs notes de cours telles quelles (quitte à les souligner ou à les annoter) et ceux qui les " retravaillent ".

Dans le premier cas, les étudiants s'en tiennent à leurs notes et se contentent d'un travail de relecture assez intense : " *Relire les cours, les comprendre, les relire, encore les relire* " ; " *Je surligne, je mets les photocopiés dans des pochettes, je relis mon cours* " ; " *je les prends les plus propres possibles. En rentrant chez moi, je les relis en soulignant en rouge les points essentiels et en vert les moins essentiels* "... La mémoire visuelle est donc dans ce cas très importante et la mémorisation du cours prolonge alors la prise de notes.

Dans le second cas, on constate différents procédés de " retravail " ou de " retraitement " des notes prises en cours, qui prennent un temps considérable mais qui n'ont pas toujours les mêmes effets : " c'est une manière sécurisante " selon A. Barrère, " de répondre à l'injonction du travail personnel " (1997, p. 68). Le procédé le plus classique consiste à recopier les cours (soit pour les rattraper, soit pour les mettre au propre). Cette technique caractérise plutôt les étudiants des filières littéraires et juridiques (et moins les étudiants scientifiques plus synthétiques). Mais le "recopiage" ne s'effectue pas toujours de la même façon. Il peut être effectué dans un souci d'efficacité, de planification ou d'éclaircissement. C'est le cas d'Estelle, étudiante en Psychologie à l'Université de Nice : " *J'essaie de reprendre mes notes le soir même (...). Si je vois que j'ai bien pris un cours, je ne le remets pas au propre, mais si c'est un peu le fouillis, j'essaie de le remettre au propre vite le soir quand je rentre de manière à pouvoir me relire et enfin à ce que j'arrive un peu à assimiler avant les révisions des partiels, comme ça j'ai moins de travail à faire* ". A l'inverse, le " recopiage " peut être effectué sans aucune préoccupation d'efficacité, de façon systématique, quasi-ritualiste " selon les propos d'A. Barrère, auteur de l'ouvrage *Les lycéens au travail*. Cette attitude caractérise plutôt les étudiants en difficulté scolaire qui se donnent alors bonne conscience mais qui se retrouvent surchargés de travail et sont très rapidement débordés. C'est le cas de Natacha, étudiante en psychologie à Paris : " *Je recopie tout, cours et TD (...). Le cours à recopier est très long : à peu près autant de temps que prendre le cours quand je le prends en notes. Donc ça fait quasiment quinze heures de travail à côté à les recopier* ». Si le recopiage du cours s'effectue généralement à la main, quelques étudiants ont toutefois déclaré le taper intégralement grâce à un ordinateur qu'ils possèdent à domicile, tâche d'autant plus longue qu'ils ne savent pas toujours manier avec aisance les outils informatiques.

Un autre procédé (plus ou moins systématique) consiste à retraiter les notes prises en cours en dressant des résumés, des plans, des schémas, des fiches de cours qui permettent de synthétiser et surtout de visualiser facilement des concepts, des notions, des principes importants : " *Les notes, je les relis, je les surligne, je fais une fiche. C'est vrai qu'à la fin du semestre on a des cours, des piles de cours assez épais et ça permet de les avoir sous une forme assez synthétique, d'avoir le plan du cours*" explique Caroline, étudiante en Sciences à Nice qui semble rencontrer de nombreuses difficultés dans son travail. Quant à Justine qui paraît être une étudiante assez appliquée, elle travaille selon le même principe : " *Je fonctionne surtout par un système de fiches parce que je trouve que c'est le plus simple pour faire des résumés de cours ou pour marquer les notions importantes et par*

des schémas parce que je suis très visuelle. J'ai plus de facilités à apprendre sur un schéma qu'à apprendre comme ça ". Toutes deux sont inscrites en Sciences, discipline dans laquelle il est d'ailleurs assez courant de procéder par l'intermédiaire de schémas, de plans...

La dernière façon de procéder, qui est certainement la plus aboutie, consiste à compléter le cours grâce à des recherches personnelles, à partir d'ouvrages, de documents... : " je vais prendre un bouquin à la bibliothèque, et puis je travaille en parallèle avec les livres et les cours " ; " J'essaie de comprendre. Si les notes me suffisent, je les garde, sinon je consulte des manuels, pour compléter et approfondir un peu. J'aime bien comprendre vraiment les choses et pas non plus les appliquer telles quelles " nous dit Solène.

Certains étudiants privilégient une seule de ces techniques, tandis que d'autres, assez nombreux, combinent ces différentes techniques qui contribuent à autonomiser le travail personnel par rapport au cours de l'enseignant. C'est le cas de Christophe, étudiant en Sciences à Paris, qui procède différemment en fonction des cours auxquels il a assisté : " je prends des notes, je souligne, j'encadre les formules, je souligne les mots importants, c'est une habitude à prendre. J'ai lu ça dans des magazines qu'on nous donne sur les méthodes à utiliser en fac. Souligner, coller, je fais tout ça chez moi. Quand j'ai mal copié, je remets au propre. Le week-end je relis un peu ce qu'on a fait durant la semaine. Ça dépend des cours, il y a des cours pas très clairs donc pour reprendre certains concepts, il faut s'aider de manuels. Je fais des fiches seulement sur les techniques, par exemple en biologie, s'il y a certaines techniques, je les résume sur des fiches, sinon le cours, c'est souligner ".

### 2.2.3. Des " manières d'apprendre " disparates

Que ce soit pour les lycéens ou pour les étudiants, l'écoute attentive du cours semble primordiale puisqu'elle constitue pour eux une part importante de la mémorisation, l'idée étant qu' " un cours bien compris est un cours déjà appris " (qui prépare donc le travail chez soi) (Barrère, 1997, p. 38), d'où l'importance d'une bonne écoute et d'une bonne réception du cours (qui s'accompagne généralement de la prise de notes). De nombreux étudiants nous ont fait part de cet intérêt : " je vais en cours au maximum parce que j'ai une mémoire assez auditive ", " je travaille surtout en cours, je fais cinquante pour cent de mon travail en cours ", " j'apprends, j'assimile pendant que je prends mes notes parce que je sais pas... le fait d'écrire, de voir ce que j'écris, d'écouter en même temps ça rentre "... ou encore Charles : " les trois quarts des connaissances, je les prends en cours ". De ce fait, la place que l'étudiant occupe dans la salle de cours et en particulier en amphithéâtre (au fond, devant, au milieu...) est conditionnée par la bonne réception du cours (comme on l'a vu dans le chapitre précédent). " Bien écouter le cours, c'est déjà l'apprendre " pourrait-on dire. Mais on va voir que la mémorisation auditive n'est pas suffisante et à l'approche des examens, d'autres formes d'apprentissages prennent le relais. Or, les étudiants ont bien du mal à cerner les " bonnes manières d'apprendre ", d'autant que les types d'apprentissage requis varient très fortement d'une discipline à l'autre (et bien entendu d'un enseignant à l'autre).

Si l'interdiction du " par cœur " domine largement dans les discours des enseignants, cette pratique est toutefois encore répandue. En Sciences et en Droit, la méthode du " par cœur " est parfois adoptée par les étudiants : " Pour la biologie, il faut bosser, bosser, c'est surtout du par cœur en fait " ; " En Sciences, on est un peu tout le temps obligés (d'apprendre par cœur) parce que c'est jamais de l'approximatif. Il y a des formules qu'on est obligés d'apprendre par cœur, et il y a un vocabulaire, des définitions. Il faut les apprendre par cœur pour savoir de quoi on parle » ; " Pour le premier semestre, je n'ai pas fait du par cœur, par cœur. J'apprenais les choses importantes et le reste, je lisais. Ça n'a pas été très bénéfique, donc la prochaine fois, je vais essayer d'apprendre par cœur, c'est ce qu'il faut " (Virginie, Droit Nice). Pour mémoriser au mieux, la majorité des étudiants commencent par lire leurs cours plusieurs fois afin " qu'ils rentrent dans leur tête ". Parfois, ils le lisent à haute voix. Si une lecture répétitive peut suffire à certains, pour d'autres, il s'agit d'approfondir encore cet apprentissage soit en notant le plan sur une feuille séparée, soit en se récitant le cours dans la tête (ou à haute voix), soit encore en le réécrivant en partie ou intégralement (surtout les filles). Quelques étudiantes finissent d'ailleurs par faire des fiches résumées à l'écrit, la fiche représentant alors l'aboutissement de l'apprentissage. " Ca veut dire qu'en fait quand j'ai ma fiche, ça veut dire que j'ai appris mon cours... " nous dit Florence, que l'on pourrait qualifier d'assez " bonne " étudiante, puisqu'elle dit avoir obtenu onze et demi de moyenne dans trois modules au premier semestre et 14 dans un autre module (elle est inscrite en SVT à Paris).

Si certains continuent à apprendre " par cœur " tout en obtenant de bons résultats, parce qu'ils sont capables d'absorber une masse importante d'informations, nombre d'étudiants n'arrivent pas à se conformer à cette pratique comme Thierry. Alors qu'il s'en était très bien sorti au lycée, obtenant même une mention AB au baccalauréat L (littéraire), il a redoublé sa première année de Droit à Paris et réussit très moyennement sa nouvelle année : *" je crois que c'est parce que je ne me suis pas bourré le crâne avec mon cours, malheureusement. C'est une chose que je n'ai jamais faite (...). J'ai toujours réussi mes études sans apprendre des cours par cœur, j'ai la curiosité de comprendre un raisonnement intellectuel, je suis curieux des choses, mais je ne supporte pas le fait de réviser, de revenir sur des choses que j'ai déjà apprises, me dire que maintenant, je dois l'apprendre par cœur"*. Quelques uns sont aussi très perplexes vis-à-vis de cette méthode qui était constamment dénigrée au lycée. C'est le cas de Frédéric, étudiant en Sciences à l'Université de Nice qui pense que ce comportement est en fait un moyen de sélectionner les étudiants (et de les éliminer) : *" Pour les partiels qu'on a eus, on nous demandait plus d'apprendre par cœur sans trop réfléchir, alors que bon justement au lycée, c'est ce qu'on essayait d'éviter quoi, d'essayer de raisonner plus. Même en maths, c'était plus du par cœur, et à mon avis c'est comme ça qu'ils font la sélection en première année, c'est un peu dommage mais c'est comme ça, il faut apprendre par cœur "*.

En dehors de ces témoignages qui semblent supposer que la technique du « par cœur » est parfois requise par les enseignants pour réussir, c'est surtout la compréhension et la réflexion qui sont apparemment adoptées par les étudiants, méthodes qui doivent suppléer à la mémorisation stricte (tout particulièrement en Psychologie et en AES). Il ne suffit pas d'apprendre " par cœur ", il faut surtout comprendre ce que l'on apprend. Dans ce cas, les étudiants cherchent à minimiser l'aspect mécanique du " par cœur " en relisant leurs notes de cours, leurs fiches de travail, en synthétisant et en retenant les idées importantes : *" Je n'apprends pas par cœur, je retiens donc le plan, les grandes idées, quelques exemples. Ah non je n'apprends pas par cœur. De toutes façons, c'est impossible, il y a tellement de choses que je ne pense pas que ce soit possible "* explique Jean-Luc, étudiant en AES à l'Université de Nice qui déclare avoir réussi trois modules au premier semestre. *" Je fais des fiches avec des grands axes et j'essaie de comprendre le cheminement du reste et puis sinon, j'apprends juste les trucs qui sont primordiaux que l'on doit savoir par cœur et que j'essaie de comprendre et de retenir mais sinon en général, j'essaie d'abord de comprendre avant tout "* nous dit Mélanie, étudiante en Psychologie à l'Université de Paris, qui a obtenu ses modules au premier semestre (malgré des résultats qu'elle dit assez moyens). *" Si on apprend un cours par cœur et qu'on n'en comprend pas la moitié, ça sert à rien "* nous explique également Estelle, inscrite en Psychologie à l'Université de Nice. *" Surtout ce que j'essaie de faire "* ajoute-t-elle : *" c'est de bien comprendre ce que je lis, de manière à pouvoir apprendre mieux, donc je lis et je prends quelques livres de référence si je peux et si j'ai le temps "*. Certains étudiants (surtout ceux qui n'éprouvent pas de difficulté scolaire) s'approprient ainsi leurs cours de façon plus personnelle en les agrémentant de leurs propres recherches, ce que fait Samantha, étudiante en Psychologie : *" il ne faut pas se contenter de voir ce qu'a dit le prof. Il faut beaucoup de travail personnel, c'est-à-dire des lectures à l'extérieur "* nous dit-elle. *" Je relis, j'apprends, je souligne ce qui est important et je complète surtout avec des livres, en faisant des fiches de ce qu'il y a dans les livres "* nous renseigne cette autre étudiante. Ce sont apparemment un peu plus les filles que les garçons qui adoptent cette méthode de travail qui est assez rentable au niveau des résultats obtenus aux premiers partiels et qui mobilise la lecture d'ouvrages, de manuels, d'articles...

#### **2.2.4. Ouvrages, manuels, articles, photocopiés... : des outils de travail indispensables mais pas toujours bien utilisés**

A travers les discours des étudiants apparaît l'importance de la lecture qui constitue l'une des facettes, si ce n'est la plus importante de la recherche personnelle et de l'apprentissage universitaire (surtout dans les disciplines littéraires et juridiques). Elle est beaucoup plus souvent exigée qu'elle ne l'était au lycée : *" C'est vrai qu'à la fac par rapport au lycée "* nous explique Régine étudiante en AES, *" il faut beaucoup lire, mais vraiment beaucoup lire. Parce que ce qui est dit en cours, on peut le retrouver (...). C'est important "*. Les documents en général (ouvrages, dictionnaires, photocopiés, manuels...) servent avant tout à " boucher les trous " dans les cours, à compléter des informations, à expliciter des notions, et parfois aussi à connaître d'autres points de vue.

La plupart des étudiants se basent avant tout sur les bibliographies recommandées par les enseignants, qui constituent un support de travail important. Encore faut-il qu'ils trouvent les ouvrages ou les documents préconisés par les enseignants, difficulté à laquelle se heurtent bien plus souvent

les étudiants niçois que les étudiants parisiens, en raison de l'offre locale moins importante. Les étudiants utilisent donc parfois d'autres documents qu'ils trouvent au hasard de leur recherche personnelle ou bien grâce au " bouche-à-oreille ". Il leur arrive également d'acheter quelques ouvrages, surtout des manuels, et tout particulièrement ceux rédigés par leurs enseignants eux-mêmes. Ces manuels deviennent ainsi de véritables " bibles " pour les étudiants, allant jusqu'à remplacer les autres ouvrages et même parfois la présence en cours : " *Je peux suivre sur le manuel chez moi, c'est pareil* " ; " *lui, il fait encore mieux que tous les autres profs, c'est-à-dire lui, c'est du mot à mot, c'est-à-dire que vous avez le livre, vous avez fait un investissement* " nous explique un étudiant.

En matière de recherche documentaire et bibliographique, on constate que de nombreux étudiants se plaignent du manque de consignes de la part de leurs enseignants. Ils ne savent pas comment sélectionner leurs lectures, ne s'en sortent pas face aux bibliographies souvent très longues fournies par les enseignants, ne savent pas toujours se retrouver dans le dédale des bibliothèques universitaires... Faut-il lire l'intégralité des bibliographies proposées ? Tâche qui semble absolument impossible à tenir. Faut-il sélectionner les ouvrages, les articles proposés et sur quelle base ? Telles sont les questions que se posent les étudiants qui y répondent avec plus ou moins d'aisance. Natacha, étudiante en Psychologie qui déclare avoir obtenu des résultats assez mitigés au premier semestre, se trouve dépassée par le nombre d'ouvrages à lire dans sa discipline : " *en psychologie clinique, on a un cours pivot par semaine d'une heure, donc ça fait douze heures dans le semestre et à chaque cours d'une heure, on fait un chapitre et à chaque chapitre on donne une bibliographie sur le sujet, en moyenne quatre ou cinq livres. Ça fait beaucoup de lectures. Je n'ai pris que deux spécialités ce semestre, mais c'est vrai qu'en additionnant tous les bouquins, j'en ai peut-être une cinquantaine à lire, c'est impossible* ". Certains étudiants s'en sortent justement en sélectionnant par eux-mêmes les références les plus intéressantes : " *il faut faire la part des choses, résumer. C'est beaucoup plus long pour le travail personnel, il faut une organisation, structurer, faire des choix* " nous dit Solène, tandis que d'autres ne savent pas comment s'y prendre. Alors ils amassent toute la documentation qu'ils arrivent à puiser, en effectuant un grand nombre de photocopies, quitte à n'en lire aucune, par manque de temps et d'organisation.

Dans un travail précédent (Erllich, 1998, p. 115), nous avons constaté l'importance que pouvait prendre le travail de " photocopie " en matière de travail universitaire. Les étudiants ne font pas seulement usage des photocopies pour rattraper les cours, mais aussi pour l'exécution de leurs devoirs ou dossiers, la photocopie remplissant une capitalisation de travail, une " compensation culturelle " (Viala, Gaber in Fraisse, 1993, p. 170). Les étudiants finissent ainsi par passer plus de temps à photocopier les ouvrages, les articles... recommandés dans les bibliographies qu'à les lire, donc à amasser de la documentation, mais ne s'en servent pas toujours. C'est surtout par acquis de conscience qu'ils effectuent ce travail. C'est le cas de Mylène, étudiante en psychologie à Paris V : " *Je prends les références des livres, je vais les sortir, j'en ai sorti plusieurs le semestre dernier, je ne les ai pas lus, je les ai rendus tels quels et là j'ai fait plein de photocopies mais je ne sais pas si ça va me servir. Franchement à mon avis, je ne les lirais pas, mais je les ai faites, enfin c'est par acquis de conscience* ". Pour Lionel, étudiant en psychologie à Nice qui pense avoir obtenu des résultats insuffisants au premier semestre, la lecture d'ouvrages constitue une tâche qu'il accomplit parce qu'il croit devoir la faire mais non pas parce qu'elle peut lui être utile : " *non, non de temps en temps, ça m'arrive de potasser un bouquin mais je peux pas dire que j'y consacre une attention particulière quoi, c'est pour le geste, pour se donner bonne conscience* ". Olivier, étudiant en Sciences à l'Université de Paris est, quant à lui, un cas spécial : il ne prend aucune note de cours, écoute les cours et apprend dans les livres qu'il trouve plus intéressants et plus compréhensibles : " *Je trouve que les bouquins sont souvent plus clairs que les cours, parce que quelqu'un qui a rédigé un bouquin, il l'a fait de façon à ce qu'il soit clairement compréhensible du premier coup, ce qui n'est pas forcément le cas quand le professeur de cours improvise son cours (...). Souvent, c'est moins compréhensible que si c'était un texte rédigé* ". Pour Olivier, il est évident que les ouvrages et les documents en général constituent des outils indispensables dans la réalisation du travail universitaire.

### 2.2.5. L'appropriation des savoirs : une tâche difficile et rarement explicitée

Alors que la distinction entre " devoirs " à la maison et " devoirs " en classe est flagrante au lycée, ce n'est certes plus le cas à l'Université, puisque les " devoirs sur table " ou les contrôles pendant les cours (en dehors des partiels) sont beaucoup moins fréquents et en tout cas, ils ne sont que très rarement évalués (hormis dans le cas des travaux pratiques dans les disciplines scientifiques). Ce qui

signifie que le travail de mémorisation dans le cadre des enseignements est de moins en moins sollicité à l'Université (il ne se réalise qu'au moment des examens). En revanche, le travail de recherche personnel (en dehors des cours) est de plus en plus valorisé (surtout dans les disciplines littéraires, juridiques et sociales). C'est ici, nous semble-t-il, que réside l'une des difficultés du travail étudiant, qui consiste à retraduire le cours de façon personnelle, donc de se l'approprier, et de plus, de le faire sans aucune contrainte ou presque, étant donnée l'absence de contrôle permanent de la part des enseignants.

Tout le problème réside donc dans le fait que les demandes et les consignes des enseignants en matière d'appropriation des savoirs ne sont pas formulées (beaucoup moins qu'elles ne l'étaient au lycée). Préparer les TD, faire des recherches personnelles, lire, consulter des ouvrages, des revues... devraient être des activités régulières pour les étudiants, mais encore faut-il qu'ils le sachent, qu'ils le découvrent concrètement. Certains étudiants ont ainsi pris conscience de l'importance du travail personnel à accomplir, que ce soit pour préparer les TD, améliorer un cours ou pour s'enrichir personnellement : « *Il faut faire des recherches, il faut aller à la bibliothèque, histoire de compléter les cours* ». Juliette qui paraît être une assez "bonne" étudiante en AES à Paris explique sa réussite grâce au travail qu'elle a consacré à la préparation de ses TD (elle a obtenu des notes au moins égales à 13 dans tous ses modules au premier semestre) : « *Quand je vois au début de l'année et ceux qui restent maintenant... Moi, pour les TD, je travaille tout, tout de suite. Quand je vois les gens qui ne font pas leurs TD ou ne les préparent pas, moi je me demande quelquefois "mais qu'est-ce qu'ils fichent là ?". Il faut quand même un minimum de travail (...). Comme j'avais travaillé mes TD au fur et à mesure, pour les TD, les interrogations, les révisions elles se sont passées vite* ».

Mais s'ils ont conscience de l'importance de ce travail personnel, la plupart des étudiants disent ne pas y être préparés, ne pas savoir comment s'y prendre, ne pas savoir quoi lire ou quoi chercher, comme Stéphanie un peu déboussolée : « *faire des recherches, ça ne vient pas facilement* » nous dit-elle. On constate que ce sont les étudiants les plus "brillants" scolairement qui décryptent le plus facilement ce type d'apprentissage non formulé et qui savent comment s'y prendre, même sans consignes. « *Je vais travailler à la BU. La plupart du temps, je travaille à la BU pour avoir le plus d'informations, pour essayer d'avoir des bouquins qui puissent compléter mon cours* » nous dit Eva, élève en Droit à Nice (elle a obtenu un baccalauréat ES avec mention AB et tous ses modules de premier semestre). Juliette nous explique également comment préparer au mieux les Travaux Dirigés dans sa discipline : « *J'essaye quand j'ai le temps de m'informer à la bibliothèque sur des choses complémentaires. Je vais chercher des livres des auteurs, des économistes, et puis j'essaye de lire les passages qui s'y rapportent, de faire une préparation plutôt complète. Ça arrange bien quand on arrive en TD quand on sait de quoi on parle* ».

S'ils ne savent pas toujours comment s'y prendre pour mener à bien des recherches personnelles, un certain nombre d'étudiants évoquent également des difficultés liées à l'apprentissage d'un nouveau vocabulaire : « *il y a beaucoup de vocabulaire. C'est plus dense* » ; « *il y a un nouveau vocabulaire à apprendre* »... Ils font état de nouvelles notions qu'il doivent désormais connaître. Or, certains ne savent pas comment s'approprier ce nouveau vocabulaire. « *On nous demande d'écrire en vocabulaire de droit (...), mais elle (la prof) ne nous le communique même pas ce vocabulaire là. J'ai le lexique de droit, mais si on ne me dit pas les mots pour que j'aie voir dans le lexique, je ne vais pas ouvrir le lexique* » nous explique Mohamed, étudiant en AES à l'Université de Paris, qui semble en réelle difficulté scolaire et qui se sent complètement décalé par rapport à ses études actuelles. Nathalie, étudiante en Psychologie à Paris, paraît avoir trouvé une méthode plus appropriée, puisqu'elle a réussi ses premiers partiels avec "brio" (elle avait obtenu une mention AB au baccalauréat et elle vise une mention au DEUG) : elle recherche systématiquement dans des dictionnaires de psychologie ou de psychanalyse les définitions des mots qu'elle n'a pas compris. Elle fait des recherches également sur les auteurs qu'elle ne connaît pas, afin de se souvenir d'eux. Solène, étudiante en SVT à Jussieu relève les définitions des mots qu'elle ne comprend pas dans un dictionnaire qui a été conçu spécialement pour le DEUG de biologie. « *La compétence intellectuelle se marque par la capacité d'appropriation de mots savants* » écrit A. Coulon (1997, p. 64) et cette appropriation est d'autant plus facile que le passé scolaire de l'étudiant a été brillant et qu'il a acquis au plus tôt les compétences requises pour s'en sortir seul. Nos résultats semblent bien confirmer cette hypothèse.

Beaucoup d'étudiants (tout particulièrement les filles) se plaignent également d'un manque de formation en matière d'expression écrite (dissertations, commentaires...). Ils aimeraient donc avoir

plus d'enseignements de méthodologie pratique qui leur permettraient d'"apprendre à écrire". Là encore, ils ont l'impression de ne pas avoir suffisamment de consignes. Refaire un exercice préparé en TD ne semble pas poser de problème, par contre développer une question traitée rapidement en cours paraît être un exercice beaucoup plus difficile auquel les étudiants disent souvent ne pas être suffisamment préparés : *" par exemple en physiologie végétale, on a eu une question, mais on ne s'y attendait absolument pas. C'était une rédaction, c'était développer un sujet et ça on ne l'a jamais fait. Enfin, tu le fais au lycée quand tu fais les sujets du bac, mais ça n'a rien à voir, ce n'est vraiment pas pareil. Au bac on n'attend pas la même chose qu'à la fac, ça n'a rien à voir. J'aurais aimé qu'ils nous préparent un petit peu plus à l'examen quand même, pas seulement sur le côté exercices, mais sur le côté aussi rédactions, approche des questions, analyse des sujets. Tout ça je trouve que ça manque. Les exercices on en fait, les TD, les TP sont faits mais par rapport à la rédaction, il faut faire quelque chose "* nous dit Sonia, étudiante en Sciences à l'Université de Nice, dont les résultats aux premiers partiels ont été assez décevants et *" qui était mal partie "* au premier semestre, selon ses propres dires.

Sandrine s'inquiète elle aussi, car elle ne sait pas comment rattraper ses résultats du premier semestre assez *" catastrophiques "* selon elle, d'autant qu'elle ne sait pas faire une dissertation (elle a obtenu des notes autour de 3 ou 4) : *" c'est une chose que je n'ai jamais faite "* nous dit-elle (elle a pourtant passé un baccalauréat ES). En Droit à Paris, les étudiants découvrent une nouvelle méthode - le commentaire d'arrêt -, auxquels ils sont apparemment insuffisamment préparés en cours : *" oui, le commentaire d'arrêt... oui, c'est difficile, on a un problème de plan "* nous dit Sabine. *" Généralement, ce sont des arrêts. Il y a deux moyens, deux arguments et on fait : " Grand un : " premier moyen " ; Grand deux : " second moyen " ". Et eux ils s'amuse à nous mettre des arrêts où il n'y a qu'un seul moyen alors, c'est peut-être pour nous faire comprendre quelque chose qu'il ne faut pas faire... C'est marrant de commencer par le plus difficile "*. Ce qui semble paradoxal, c'est que malgré les demandes croissantes des étudiants en matière d'enseignements de méthodologie, on constate que dans les filières où ces enseignements existent, les étudiants ne les fréquentent pas toujours régulièrement. Apparemment selon certains, ils ne seraient pas suffisamment adaptés aux besoins réels des étudiants (trop de monde en même temps, enseignements non obligatoires dans le cadre de tutorats...).

Les étudiants de première année ont du mal à comprendre les demandes des enseignants. Nous avons pu constater qu'ils sont parfois très surpris lorsqu'ils découvrent leurs résultats aux premiers partiels et lorsqu'ils se rendent compte que le vocabulaire et les principes de rédaction sont parfois plus importants pour les enseignants que le contenu même du devoir. Sophie est ainsi *" tombée des nues "* lorsqu'elle a découvert sa copie de droit : *" Je ne savais pas du tout que c'était comme ça. Elle (la prof) a dit : " c'était plus sur le vocabulaire et le raisonnement que sur la justesse de la solution " "*. Quelques étudiants disent également qu'ils n'ont pas assez d'indications pour préparer correctement les épreuves aux examens, qu'ils aimeraient s'entraîner plus souvent sur des sujets proposés par les enseignants... Il est intéressant par exemple de constater l'existence d'annales d'examens en Psychologie à Paris qui semblent assez efficaces : *" Ils éditent un gros polycopié de tous les sujets qui ont été faits l'année dernière dans toutes les disciplines. C'est hyper pratique parce que c'est là qu'on se rend compte de ce que c'est un examen. Ça nous aide beaucoup. C'est là-dessus que j'ai fait la plupart de mes révisions. Ça ne fait pas longtemps que ça existe à la fac "* nous dit Natacha.

Ce sont les étudiants issus des milieux populaires qui rencontrent le plus de difficultés en ce qui concerne l'appropriation des savoirs universitaires : ils souffrent de l'absence de *" connivence culturelle "* entre leur milieu d'origine et celui où ils évoluent désormais à l'Université (Bourdieu, Passeron, 1964). Les étudiants doivent en effet à leur origine sociale une relative familiarité avec le savoir (et tout particulièrement avec les mots savants) : les parents issus de catégories sociales favorisées (cadres supérieurs et moyens, médecins, ingénieurs, professeurs et travailleurs intellectuels...) doivent à leur propre scolarité (souvent supérieure) un certain rapport au savoir qu'ils lèguent à leurs enfants. Cette familiarité nous rappelle P. Perrenoud (1995, p. 67) acquise de longue date avec les savoirs et les rapports aux savoirs valorisés par les parents aide les plus réfractaires à donner un minimum de sens aux contenus de l'enseignement. Or, les filières longues universitaires accueillent une fraction croissante d'élèves dont les parents n'ont pas fait de longues études, ne sont pas familiers de la culture universitaire, ce qui explique une part des difficultés évoquées par ces étudiants.



Ce n'est donc pas le contenu intellectuel qui est remis en question par les " nouveaux étudiants " et ceux qui sont les plus en difficulté, mais ce sont surtout les contraintes formelles de l'activité elle-même qui semblent leur faire défaut : faire des recherches personnelles, comprendre des notions nouvelles, apprendre de nouvelles méthodes de travail, acquérir des compétences en matière d'expression écrite... Surtout on peut se demander s'il n'existe pas une sorte de " déréalisation " des exigences scolaires (Garcia, Pélage, 1999) : les consignes des enseignants n'ont parfois aucune réalité pour les étudiants. Certains par exemple n'hésitent pas à se présenter à un oral sans avoir appris une seule ligne du cours. D'autres inventent le contenu d'un ouvrage qui faisait l'objet d'une interrogation ou n'hésitent pas non plus à se présenter devant l'enseignant en espérant " vendre leur handicap socioculturel " : " ma mère ne parle pas français... ", " mon père a été malade ", " si je ne réussis pas cet examen, je ne pourrais plus avoir de bourse "... " Certains étudiants qui ont traversé tout le système scolaire sans jamais rencontrer vraiment d'exigences qui se traduiraient en termes " d'obligation de se mettre au travail ", manifestent selon les auteurs une forme de rationalité qui consiste à s'adapter à un système qui ne leur demande rien ". Devant leur difficulté à comprendre certaines normes du travail scolaire, ils se résignent alors à travailler un peu " au hasard ".

" Le travail intellectuel exige l'apprentissage de la maîtrise de ses conditions d'exercice " nous rappelle A. Coulon (1997, p. 78). Nombreux sont les étudiants qui sont inquiets parce qu'ils ne perçoivent pas de consignes claires qui leur demandent de fournir un travail spécifique. Ils ne se sentent pas entraînés au travail intellectuel. Ce sont surtout les étudiants en difficulté qui sont dans cette situation, qui se cantonnent à des comportements utilitaristes. C'est un énorme changement pour eux par rapport au lycée où ils savaient ce qu'ils devaient faire. Les consignes ne sont pas dites, pas écrites, pas comprises et leur découverte est l'une des premières tâches qu'ils doivent accomplir pour réussir leur première année universitaire. A l'inverse, les étudiants plus familiarisés avec les normes scolaires qui s'inscrivent dans une « logique culturelle d'apprentissage et de développement » (Bautier, Rochex, 1998) sont certainement ceux qui réussissent le mieux dans leurs études. En effet, les exercices et le travail à fournir se situent dans le contexte d'une activité cognitive dont ils identifient l'objet et le registre spécifique au-delà du strict suivi d'une consigne et au cours de laquelle ils font souvent plus que ce que demandent l'enseignant ou la tâche. Cette valeur ajoutée leur facilite la reconnaissance et l'appropriation des savoirs. Ces étudiants s'approprient des savoirs, s'interrogent sur le sens des disciplines et le but des activités et des exercices scolaires, ils cherchent à comprendre les principes qui les sous-tendent. Ils font preuve également d'une autonomie relative par rapport au travail. Surtout, ils confèrent un sens et une valeur aux activités et aux contenus d'apprentissage. Le discours de Sabine, étudiante en Droit qui vient d'un milieu social favorisé et qui déclare avoir validé tous ses modules au premier semestre, nous éclaire sur ce point : " *Il y a la façon d'approcher la matière et de nous dire pourquoi est-ce qu'on fait ça. Quand je suis arrivée, le droit civil, je n'ai pas compris pourquoi on a fait ça. J'ai mis six mois à comprendre pourquoi. Pendant je me suis dit, j'ai ça à apprendre, je sais pas pourquoi, on va l'apprendre parce que c'est vrai que je veux passer (...). Maintenant j'ai compris qu'il y avait une base de fonctionnement et que maintenant le droit civil se divisait en plusieurs catégories que je ne connaissais pas : la famille, les personnes, les biens, toutes sortes de choses* ". Ces étudiants peuvent trier ce qui leur paraît important, ils ont un recul suffisant par rapport au savoir pour se l'approprier à leur façon.

### **2.3. Les conditions de l'investissement dans le " travail " universitaire**

On vient de voir que les investissements des étudiants dans leur " travail " variaient assez fortement d'un étudiant à l'autre. Or, ces investissements ne sont pas toujours tous rentables sur le plan des résultats scolaires. Dès lors que le savoir est mis en perspective, qu'il est pensé en relation à un projet personnel ou professionnel, qu'il relève d'un intérêt intellectuel ou d'une vocation, qu'il est socialement inscrit, on peut se demander si cela facilite ou non les investissements dans le « travail », s'ils sont conditionnés par le sens que les étudiants accordent à leurs études. Comment articulent-ils projet et activité scolaire ? Absence de projet et réussite universitaire ? Pourquoi un étudiant ne travaille-t-il pas alors qu'il est persuadé de l'importance de ses études ? On pourra également se demander quelles sont les appréciations des étudiants sur leur travail universitaire, après le cap des premières épreuves aux examens en février (et l'obtention de quelques résultats). Quels sont leurs réactions ? Envisagent-ils de s'investir plus dans leurs études et dans leur travail ? Comment comptent-ils s'adapter ? Sont-ils au contraire découragés ?... L'auto-évaluation des étudiants et l'appréciation de leurs premiers résultats nous permet de mieux comprendre là encore les conditions de l'investissement des étudiants dans leurs études mais aussi dans leur " travail ". La façon dont l'étudiant construit (ou pas) ses

savoirs semble donc devoir être mise en relation avec le sens qu'il confère à ses études et aux activités qui lui sont demandées, mais aussi avec l'auto-évaluation qu'il porte sur son travail universitaire qui permet en quelque sorte de mettre en valeur ses plus ou moins grandes difficultés scolaires (selon son propre point de vue).

### 2.3.1. L'investissement dans les études et l'investissement dans le " travail " : une relation systématique ?

On a souvent considéré qu'avoir un projet ou bien le fait d'être " motivé " et investi par ses études conditionnaient la réussite scolaire et l'investissement dans le travail. C'est en tout cas ce que pensent de nombreux enseignants. D'après des études menées auprès d'enseignants de DEUG, il ressort que la majorité (62%) pensait que la principale cause de l'échec universitaire était liée au manque de motivation des étudiants dû à l'absence de projet personnel (Bireaud, 1990). Or, les études produites sur les collégiens et les lycéens ont montré qu'il n'y avait pas nécessairement équivalence entre " rapport à l'école ", " rapport au savoir " et " rapport au travail " (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Le fait d'être mobilisé " sur " l'école (d'attribuer du sens au fait même d'aller à l'école) n'implique pas nécessairement une mobilisation forte " à " l'école (le fait de " travailler "). Nos enquêtes auprès des étudiants montrent également que l'investissement dans les études n'est pas toujours lié à l'investissement dans le travail : il ne suffit pas d'être mobilisé par ses études ou même par le savoir pour s'investir dans son travail et " réussir " ses études.

En premier lieu, il est intéressant de constater que les étudiants qui ont un projet personnel ou professionnel et qui donnent du sens à leurs études sont généralement satisfaits de leur entrée à l'Université, même si leurs résultats ne sont pas toujours à la hauteur de leurs ambitions. Ils ne s'investissent pas obligatoirement plus que les autres dans leur travail personnel (et ne réussissent pas nécessairement mieux), mais en revanche, on peut dire qu'ils semblent bien intégrés au milieu universitaire. C'est le cas par exemple de Sonia, étudiante en Sciences à Nice qui s'est orientée dans cette discipline par passion et par vocation pour la biologie. Elle n'est pas déçue par ses études universitaires, bien au contraire, pourtant elle semble ne pas avoir obtenu de " bons " résultats au premier semestre d'après ses dires, et elle a rencontré de nombreuses difficultés dans son " travail " (difficultés d'organisation, de compréhension...). Elle explique pourquoi elle se sent tout de même très bien intégrée dans sa filière : *" J'ai l'impression d'avoir beaucoup plus appris qu'au lycée (...). C'est beaucoup plus intéressant, plus détaillé. C'est une autre appréhension de la matière, je trouve ça très enrichissant (...), parce que ça touche beaucoup au domaine que j'aime. J'ai déjà un peu plus approfondi la biologie que je connaissais déjà (...). Pour plus tard comme je veux devenir professeur de biologie, ça m'ouvre l'esprit "* et elle ajoute peu après : *" Ben ça m'aide parce que j'ai choisi cette filière parce que ça me plaît, donc forcément, ça m'aide à apprendre ce que je vais devoir enseigner finalement (...). Par contre au point de vue soutien, mes études ne m'aident pas dans l'optique où elles ne me disent pas ce que je dois faire (...). Moi j'ai choisi mes études parce que ça correspond à ce que j'aime, donc à mon projet de vie, mais sinon ça n'aide pas pour les études elles-mêmes "*.

Donner du sens à ses études, avoir un projet précis ou bien même être passionné par ce que l'on étudie ne suffit pas : il faut mettre en œuvre les actions et les opérations qui permettront que des savoirs soient effectivement acquis. On voit donc que l'étudiant peut attribuer du sens à ses études sans pour autant que cet investissement entraîne l'appropriation de savoirs ou même parfois l'envie d'apprendre. Les étudiants peuvent être très mobilisés pour réussir leurs études tout en demeurant dans le malentendu et en étant peu efficaces du point de vue de l'appropriation des savoirs. Ils peuvent donner du sens à leurs études sans pour autant " travailler " (c'est-à-dire s'investir dans leur travail personnel, ni même conférer du sens au fait d'apprendre. A l'inverse, un étudiant peu mobilisé par ses études ou sa filière peut s'investir dans son travail. C'est le cas d'Adrien, qui trouve que la filière AES dans laquelle il s'est inscrit et qu'il avait choisie " par défaut " n'est pas à la hauteur de ses ambitions et ne correspond pas à ses attentes du point de vue de son contenu intellectuel. Pourtant il a validé tous ses modules du premier semestre et entend au moins terminer son année. Un étudiant peu mobilisé par ses études peut même découvrir malgré tout des choses qui l'intéressent, acquérir des compétences. Il peut également avoir envie de continuer à apprendre et finalement construire de nouveaux projets. Julien étudiant en Droit à Nice a passé un baccalauréat ES. Il a choisi ses études un peu par nécessité plus que par choix ou par intérêt : *" C'était la seule solution. Je me suis orienté vers le droit mais bon c'est pas plus déplaisant qu'une autre matière "*. Cela ne l'empêche pas de s'investir dans son travail : *" j'essaie de faire le mieux possible. Mon but premier c'est de réussir ma première année, donc je ferais tout pour y arriver "*.

Certains étudiants s'investissent également dans leur travail parce que c'est ainsi, parce qu'ils ont intériorisé l'obligation du travail scolaire (dans leur famille et à l'école), parce qu'ils ont intériorisé les normes scolaires et qu'elles font sens pour eux (Dubet, Martucelli, 1996) (ce qui ne signifie pas pour autant que les études ont pour eux une finalité) : *" il faut travailler parce que c'est comme ça, parce qu'on est étudiant et que c'est notre rôle "*. D'ailleurs, très fréquemment ces étudiants n'ont pas de projet défini et ce sont pour la majorité d'assez " bons " étudiants. En effet, comme le soulignait déjà A. Barrère à propos des lycéens, " pour la grande majorité des bons élèves, nul besoin de projet autre que celui de persévérer dans son être de bon élève " (Barrère, 1997, p. 145). Par contre, l'absence de mobilisation peut entraîner parfois, on l'a vu, des comportements utilitaristes qui se substituent à l'absence de sens. Les étudiants, comme les lycéens ont alors tendance à faire des choix rationnels entre les tâches et les matières pour rentabiliser leurs efforts, comme Lionel, étudiant à l'Université de Nice qui aurait préféré s'orienter en Biologie plutôt qu'en Psychologie. Il dit *" s'en être pas trop mal sorti "* au premier semestre, alors qu'il a adopté des comportements très stratégiques : *" Je prends d'abord les matières qui m'intéressent le plus. En général, c'est celles qui sont le mieux apprises et plus régulièrement donc pour celles-là j'y passe un petit moment et puis ensuite ma deuxième priorité, c'est les matières qui comptent le plus et les moins volumineuses "*.

Si le diplôme est perçu comme une nécessité, il ne peut suffire à doter le " travail " universitaire de sens. Il ne nous semble donc pas que l'investissement dans le travail puisse s'expliquer systématiquement par l'investissement dans les études, par la nature du projet scolaire, personnel ou professionnel de l'étudiant (ou par son absence de projet). P. Héraux (1995) dans un rapport de recherche portant sur la réussite universitaire en 1<sup>ère</sup> année d'Histoire à l'Université de Nice montrait grâce à une analyse statistique que les raisons invoquées par les étudiants dans le choix de leur filière ne pouvaient guère expliquer leur réussite. Paradoxalement, les proportions de ceux qui réussissaient leur passage en première année (réussite partielle ou totale sans compter les modules optionnels) étaient à peu près les mêmes et ce, quelles que soient les motivations des étudiants. Par exemple, un étudiant ayant choisi sa filière pour des raisons instrumentales réussissait tout aussi bien son passage en deuxième année (et même mieux) qu'un étudiant qui l'avait choisi pour des raisons intellectuelles. Autre résultat inattendu : les étudiants qui avaient choisi leur filière pour des raisons « négatives » (à cause d'un échec, de trop grandes difficultés de réalisation...) réussissaient également dans les mêmes proportions que les autres ! D'ailleurs, P. Perrenoud (1995) dans son ouvrage *Métier d'élève et sens du travail scolaire* constatait que l'investissement des élèves dans le travail scolaire reposait sur plusieurs mécanismes imbriqués : la force d'inertie, c'est-à-dire le poids des routines ; l'envie de faire comme tout le monde ; l'intérêt pour le travail scolaire et les savoirs pris en eux-mêmes ; l'envie de faire plaisir, de briller, de réussir ; la crainte également de la répression, de sanctions symboliques ou pratiques à court ou à long terme. Autrement dit, il semble que l'on puisse réussir et s'investir dans son travail en se contentant de faire son métier d'étudiant avec beaucoup de conscience professionnelle, que ce soit par habitude, par intérêt intellectuel, pour le plaisir, la crainte d'être réprimé..., sans pour autant s'inscrire clairement dans un projet précis ou être fortement mobilisé par les études. Ce qui n'empêche pas bien entendu de trouver des étudiants fortement mobilisés par leurs études qui s'investissent dans leur travail (et réussissent leurs études). Inversement, on repère également quelques étudiants en situation d'échec scolaire qui sont démobilisés par leurs études et qui expliquent leur échec par leur manque de mobilisation. C'est le cas de Miguel en Droit à Nice par exemple (qui avait passé un baccalauréat STT) : *" Ben pour préparer les examens, je ne me suis pas beaucoup préparé, ce premier semestre, j'ai pas du tout préparé d'ailleurs parce que dès le début j'ai été démotivé par l'aspect de tout ça "* ou de Sandrine, également étudiante en Droit mais cette fois, à Paris : *" J'ai manqué de motivation, je me suis découragée et je me suis dit de toutes façons, je n'irais pas jusqu'au bout. Le droit, j'en ai pour sept, huit ans, si ce n'est pas neuf. Je ne sais pas. Je ne sais plus. Je me demande si je ne vais pas arrêter, mais je me suis dit : " non franchement, je ne vais pas arrêter, ce serait vraiment bête, mais je n'aurais pas mes diplômes comme ça en claquant des doigts "*.

### 2.3.2. Auto-évaluation et réaction des étudiants en matière d'investissement dans le " travail "

Lorsqu'on demande aux étudiants d'apprécier leurs premiers résultats aux examens après avoir passé un semestre à l'Université, la plupart font d'abord le constat selon lequel le niveau d'étude requis à l'Université est plus difficile qu'au lycée : *" ce n'était pas facile "* ; *" j'ai trouvé ça plus dur, plus sélectif, plus dur que le bac "* ; *" au lycée avec un peu moins de travail j'avais de meilleurs résultats,*

*donc là apparemment, il faut travailler un peu plus pour avoir des résultats moyens ” ; “ C’est pas du tout ce que j’avais fait. Je trouve ça un peu plus dur, le niveau est plus élevé, c’est sûr que c’est plus approfondi ”... De fait, nombre d’étudiants sont assez déçus par rapport aux résultats qu’ils ont obtenus : “ j’étais un peu énervé, un peu fatigué, un peu déçu, j’avais quand même travaillé intensément. Oui, j’étais très déçu, donc ça s’est très mal passé ” nous dit Victor. D’autres sont surpris. Sur ce point, il est intéressant de constater que certains étudiants plutôt “ bons ” élèves dans le secondaire se sont laissés aller, pensant que les études en faculté seraient beaucoup plus faciles. C’est le cas par exemple de Stéphanie qui avait préparé une Classe préparatoire en Grande Ecole après son baccalauréat (elle avait échoué au concours) et qui pensait avoir un niveau largement supérieur à celui requis en faculté. Or, si elle a réussi tous ses modules au premier semestre, elle est moyennement satisfaite de ses premiers résultats (elle a obtenu des notes moyennes entre 10 et 12) : “ J’étais un petit peu étonnée. Je pensais que ça allait être plus facile. En fait non, c’était plus difficile que ce que je m’attendais (...). C’est vrai que le semestre prochain je vais travailler un peu plus parce que je vois que c’est un peu plus dur que ce que je pensais. Je devrais en faire plus ”.*

On constatera que les étudiants les plus déçus et même parfois les plus amers vis-à-vis des résultats obtenus (compte tenu de leurs investissements que ce soit dans les études ou dans le “ travail ”) sont ceux que l’on pourrait appeler des “ nouveaux étudiants ” (au sens restreint du terme) (Erllich, 1998), c’est-à-dire, ceux qui sont les moins familiarisés avec les valeurs et les méthodes de l’enseignement supérieur, et qui sont “ souvent les premiers de leur famille à poursuivre des études supérieures ” (*Education et formations*, 1997, p. 7). C’est le cas notamment des étudiants d’origine sociale modeste et plus précisément encore des bacheliers technologiques, qui entreprennent aujourd’hui dans leur grande majorité des études supérieures, même vers des filières qui ne leur sont a priori pas destinées et surtout auxquelles ils ne sont pas préparés. Nous avons vu en effet, que ces étudiants choisissaient d’intégrer des filières générales de l’Université souvent par défaut dans l’éventuelle continuité de leurs études secondaires (contenus qui leur semblaient similaires) sans s’informer sur le contenu exact des études avant de s’inscrire ou sur leurs chances d’accès en seconde année. Ce qui explique ensuite les nombreuses déceptions, réorientations ou abandons de ces “ nouveaux ” étudiants, qui commencent à prendre conscience de leur niveau scolaire insuffisant ou des réalités du monde universitaire, qui n’est pas nécessairement adapté à leur demande, comme le remarque Mohamed que nous avons déjà bien souvent évoqué dans cette recherche : « *Je vais vous dire : j’ai travaillé plus que ce que j’ai travaillé dans toute ma vie. C’est ce que j’ai dit récemment au prof de compta. Parce que je savais comment je travaillais et je me suis dit que cette année je ne voulais pas échouer (...). (Je suis) décalé oui parce que j’ai pas eu la même formation que d’autres élèves qui arrivent un peu mieux que moi. Je peux pas vous dire un peu mieux. Ils arrivent mieux que moi, parce que quelques fois quand je me relis moi et que je relis eux, je me dis moi j’ai rien à voir personnellement. C’est comme une nana il y a pas longtemps, qui elle aussi sort d’un bac pro et un jour elle est passée et elle m’a dit comme ça : ca se voit que tu sors d’un bac pro ( ...). C’est vrai j’avais de bons résultats (en bac pro). C’est pas pour essayer de me vanter mais j’avais de bons résultats, parce que c’était juste des matières professionnelles. C’était pas aussi perfectionné le français, c’était juste un résumé... ”.* On pourra ainsi parler en quelque sorte d’une “ élimination différée ” (Oeuvarard, 1979) ou d’une “ élimination en douceur ”, pour reprendre les termes de P. Bourdieu (1978, p. 17) des étudiants fragilisés au cours de leur scolarité secondaire, plus souvent issus de milieux sociaux modestes et de sections technologiques. Nul doute que ces étudiants nécessiteraient d’un soutien spécifique à leur entrée à l’Université... Ce qui éviterait de nombreuses déceptions et des réorientations dans d’autres filières, qui seront parfois là encore mal vécues par ces étudiants en difficulté, qui s’y orientent plus au nom d’une « utilité » sociale minimale que par pur intérêt ou au nom de la connaissance (Mohamed par exemple a choisi son orientation juste pour obtenir un niveau bac +2). « Travailler » ne suffit pas donc pour obtenir de “ bons résultats ”.

Le cap du premier semestre sanctionné par les premiers partiels et les premiers résultats est donc important. Il entraîne des réactions plus ou moins positives et conditionne également les investissements futurs des étudiants (ou du moins ceux qu’ils envisagent). Des résultats plutôt “ bons ” (aux yeux des étudiants) entraînent souvent un encouragement à poursuivre : “ *Oui, ça va. Ca a pas trop mal marché, on espère que ça va continuer par la suite ”.* On ressent ici l’assurance des étudiants ayant confiance en leurs capacités, cette assurance facilitant certainement leur persévérance. De “ mauvais ” résultats provoquent quant à eux deux types de réactions : soit du découragement, soit un investissement encore plus fort. Le découragement est surtout le fait d’étudiants peu motivés par la discipline qui se sentent “ décalés ” par rapport au niveau requis et de ceux qui désirent se réorienter. Ce sont eux qui trouvent que la sélection universitaire est souvent

arbitraire et injuste, qu'elle s'opère par le " découragement " (Felouzis, 1997). En général, l'intérêt intellectuel résiste assez mal aux mauvaises notes : *" pour le second semestre, on est plus soumis à baisser les bras " ; " je n'ai plus la même passion pour les cours " ; " maintenant, je travaille mais sans vraiment y mettre du cœur "*. Pour ces étudiants, c'est l'expérience d'un échec scolaire (qui n'est pas toujours la première) avec toutes ses répercussions négatives sur leur image d'apprenant (Romainville, 1997) qui peut les amener à abandonner leurs études. Comme le souligne A. Barrère (1997), si le travail scolaire peut conduire à un sentiment d'expansion de soi, il peut aussi être très déstructurant lorsqu'on travaille sans réussir et sans une bonne maîtrise des demandes de l'institution qui permettrait de comprendre le verdict scolaire.

Mais bien heureusement, la relation peut jouer dans l'autre sens, notamment pour ceux qui ont un projet personnel ou professionnel ou ceux qui se réalisent dans leur travail personnel (même si les résultats ne sont pas à la hauteur de leurs attentes). Pour eux, il s'agit alors de comprendre avant tout pourquoi ils ont obtenu des résultats insuffisants pour pouvoir les modifier. Et ce ne sont pas seulement des étudiants qui ont échoué aux examens qui chercheront à modifier leurs investissements. On constatera parfois que des étudiants, qui aux yeux des enseignants, seraient certainement qualifiés de " bons " ou de " très " bons étudiants (parce que ayant au minimum réussi tous leurs modules au premier semestre), ne se perçoivent pas toujours comme tels et se remettent fréquemment en question ainsi que leurs méthodes de travail, pensant toujours pouvoir mieux faire, visant des objectifs toujours un peu plus élevés. C'est plus souvent le cas des filles, comme Justine ou bien Mélanie, étudiante en psychologie à Paris : *" Mon travail a été insuffisant en introduction de psychologie (...). C'est vrai que ça n'a pas été catastrophique. Je l'ai eu mais c'est vrai que j'aurais pu mieux faire (...). Sinon, en mathématiques, j'étais déçue par rapport à tout ce que j'avais donné, j'ai assisté à tous les cours, j'ai travaillé chez moi et là j'ai été un peu déçue de mon résultat (...). Je pensais me sortir à peu près avec treize ou quatorze et puis j'ai eu onze "*. L'auto-évaluation est bien sûr toute relative et la notion de " réussite " également. Dans les esprits des étudiants, elle s'éloigne souvent d'une définition officielle qui serait repérable grâce à la validation d'un ou de plusieurs modules (le système de compensation vient d'ailleurs amplifier ce phénomène et il n'est pas rare alors de voir des étudiants viser des mentions et ne pas se contenter de la moyenne).

### 2.3.3. S'organiser, acquérir des " compétences " et s'adapter pour mieux s'investir

Parmi ceux qui ont échoué ou qui déclarent avoir obtenu des résultats moyens selon leur propre auto-évaluation, nombreux sont ceux qui se rendent compte qu'ils n'ont pas suffisamment travaillé, que leur effort n'a pas été suffisant. On relève un grand nombre de discours qui font état de problèmes d'organisation dans le travail personnel : *" il faut que je me pousse un peu plus " ; " je n'ai pas travaillé assez " ; " j'ai pas assez travaillé régulièrement, donc je me suis retrouvée avec tout mon premier semestre à apprendre en trois semaines. J'étais obligée de passer trop vite sur les choses et puis après je n'ai pas pu. Non, je n'ai pas du tout géré le premier semestre (...)" ; " je me suis rendue compte qu'il fallait plus travailler " ; " pour les examens, je m'y suis mis un peu trop tard je pense " ; " Alors je change ma méthode pour ce second semestre. Je m'y prends à l'avance, donc je revois mon cours tous les soirs. Au premier semestre, je révisais pas le soir "...*

Mais outre ces problèmes d'organisation, c'est aussi le contexte dans lequel évolue l'étudiant qui est remis en question, l'absence de maîtrise d'outils et de méthodes qui ne lui permettent pas de s'en sortir et d'exploiter correctement ses connaissances : *" Non, mes techniques de travail, ça n'a pas été suffisant. Je pense que c'est le problème pour les partiels qui viennent de passer. Je les ai quand même ratés donc forcément il y a un problème. C'est pas la quantité de travail que j'ai mis, je trouve que c'est la qualité. J'ai mal réfléchi, je pense que j'ai eu une approche trop lycéenne, justement dans mon travail. J'ai continué comme je disais tout à l'heure à garder la méthode de travail du lycée, et forcément, ben ça marchait pas vraiment "* nous explique Simon, qui dit avoir obtenu des résultats assez moyens à ses premiers partiels et qui accorde une grande importance aux études supérieures en général. On relève ainsi de nombreux récits qui font état de l'inadaptation des méthodes de travail des étudiants en difficulté : *" Ouf ! (mes techniques de travail), c'était pas terrible (...). Il faudrait faire peut-être plus de recherches personnelles et mettre beaucoup plus de détails, choses que je n'ai pas faites "*. Inversement, la réussite des " bons " étudiants semble liée à une bonne maîtrise de leurs méthodes de travail : *" Oui, il semblerait que ça a été bénéfique de faire ces fiches parce que je m'en suis plutôt pas trop mal sortie dans ces examens. Voilà je pense que j'ai une méthode de travail qui est relativement bonne "* nous dit Séverine.

Les sociologues qui s'intéressent en général au " métier " d'élève remettent en cause l'idée selon laquelle il y aurait adéquation entre le travail fourni par l'élève et les résultats obtenus (Barrère, Sembel, 1998). On a vu effectivement qu'une somme de travail considérable (ou considérée comme telle par les étudiants) ne suffisait pas toujours pour assurer de bons résultats (qui ne sont analysés dans nos entretiens qu'à partir des déclarations ou des commentaires des étudiants concernant leurs résultats aux premiers partiels). Le respect strict des consignes scolaires ne permet pas non plus d'assurer toujours de « bons » résultats. Ce que les étudiants jugent comme une injustice. En effet, le temps passé à étudier ne justifie pas nécessairement de bons résultats (bien entendu il faut passer un minimum de temps à travailler !). La réalisation purement instrumentale des tâches scolaires et universitaires (prendre des notes, lire, écouter le cours, apprendre, faire des fiches, des plans, des résumés...) que l'on retrouve chez presque tous les étudiants ne suffit pas non plus pour " réussir ".

Comment expliquer alors ce décalage entre " investissement dans le travail " et " réussite " ? M. Romainville (in Frenat et al., 1998, p. 75-76) tente de répondre à cette question en repérant divers types de stratégies qui n'ont pas le même effet sur le travail de l'étudiant. Il distingue ainsi les *stratégies cognitives* qui agissent directement sur le traitement de l'information (prendre des notes, utiliser des sources, résumer, faire des plans, mémoriser, réactiver, construire une réponse...); les *stratégies de gestion des ressources* qui permettent à l'étudiant de s'adapter à son environnement et les *stratégies métacognitives* par lesquelles l'étudiant prend du recul par rapport à ses apprentissages et les analyse afin de les adapter. L'étudiant le plus efficace est celui qui possède un « bagage » stratégique important : plus il élabore et organise personnellement l'information à apprendre, plus il s'adaptera à son environnement et plus il prendra du recul vis-à-vis de ses apprentissages, plus ses probabilités de réussir seront importantes. Pour notre part, nous n'avons pas travaillé explicitement sur la réussite universitaire (puisque nous ne connaissons pas de façon formelle les résultats des étudiants) mais il nous a bien semblé également que les étudiants qui rencontraient le moins de difficultés dans leurs apprentissages scolaires étaient bien ceux qui adoptaient ces différentes stratégies. Les techniques de travail (temps alloué aux études, méthodes de travail utilisées...) sont des facteurs entrant en interaction avec d'autres (passé scolaire, bagage stratégique, compétence, compréhension...). Il semble donc assez difficile de prédire précisément la réussite en première année universitaire (Romainville, 1997).

Lorsqu'il arrive à l'Université, l'étudiant a donc souvent à s'adapter à un programme nouveau mais également à de nouvelles disciplines d'enseignement. Il doit aussi composer avec un nouveau style d'autorité, avec un nouveau genre d'activités et de travail scolaire. Il doit ainsi faire face à ces nouvelles exigences et sur le plan du travail scolaire, il va devoir " apprendre à apprendre ". Il va ainsi s'approprier des savoirs mais également des savoir-faire, des modes de faire et de penser, ce qui suppose qu'il soit capable d'organiser son travail personnel, son effort, de tenir les échéances, de s'investir bien sûr personnellement dans le travail (à en faire plus que le minimum nécessaire) mais qu'il soit également capable de respecter les conventions, les normes de présentation, d'écriture, de mise en page... Celui qui a ainsi " appris à apprendre " aura des atouts supplémentaires pour réussir son année universitaire. De ce point de vue, les étudiants les plus dotés scolairement, qui ont réussi leurs parcours sans embûche dans l'enseignement secondaire seront certainement plus favorisés parce que ayant déjà acquis une partie de ces " allants de soi ". N'est-ce pas une manière d'enfoncer des portes ouvertes que de dire que " l'élève qui a compris, accepté et investi les valeurs scolaires a plus de chances qu'un autre de s'adapter au système éducatif suivant, même s'il présente des caractéristiques nouvelles " ? se demande M. Romainville (1997, p. 86). Certes, mais il est important de le rappeler, car la rupture pédagogique entre le lycée et l'Université n'est peut-être pas aussi importante qu'on le prétend et que nombre des difficultés que rencontrent certains étudiants sont souvent liées à leur bagage scolaire antérieur.

" Apprendre " signifie donc également acquérir des " compétences " (et pas seulement un contenu intellectuel). Ici, la notion de " compétence ", employée le plus souvent par les ethnométhodologues, diffère de celle de performance (acquisition de bons ou de mauvais résultats). Etre " compétent ", c'est en fait assimiler ces " allants de soi " sur lesquels se fonde n'importe quelle organisation sociale et qui ne sont pas prescrits dans les contenus d'enseignement. L'évaluation renvoie ainsi " à la maîtrise d'outils et de notions qui permettent à l'élève de résoudre les problèmes posés : elle joue sur les savoir-faire méthodologiques, sur des techniques que l'on oppose volontiers aux connaissances, aux contenus de savoirs " (Barrère, Sembel, 1998, p. 71). Ce sont ces compétences qui permettent d'acquérir le métier d'étudiant et surtout de " rester " étudiant (et donc, de ne pas quitter prématurément l'enseignement supérieur). " Etre étudiant, c'est acquérir cette compétence qui permet

de reconnaître quel type et quelle quantité de travail intellectuel il faut fournir et dans quel délai ” écrit A. Coulon (1997, p. 134). Cette compétence est à la fois institutionnelle (il faut savoir maîtriser les règles de l'institution) et scolaire (il faut aussi maîtriser les apprentissages scolaires, les demandes pédagogiques, les consignes...). Un tel apprentissage passe par “ une suite d'activités intériorisées, dont la dynamique relève en dernier ressort de l'équation personnelle de chacun, de son envie et de sa manière d'apprendre, de caractéristiques affectives, relationnelles, de son fonctionnement intellectuel... ” (Perrenoud, 1995, p. 71). Il passe également par un temps d'adaptation.

Selon A. Coulon (1997), une première période fait apparaître d'abord un univers nouveau où l'étudiant semble se laisser aller (c'est le temps de l'étrangeté), puis il y a la période d'initiation, celle où l'étudiant s'adapte progressivement et se conforme. Puis vient enfin le temps de l'affiliation. Ces temps se font plus ou moins rapidement et surtout les compétences des étudiants ne cessent de s'enrichir, de se renouveler. A la question “ *Qu'est-ce qui vous paraît le plus marquant dans votre expérience ?* ”, Sophie (qui déclare avoir obtenu 2 modules sur 4 aux premiers partiels de Droit) répond : “ *L'adaptation*”. Cette dernière apparaît dans de nombreux discours d'étudiants, et ce, quel que soit le type d'apprentissage considéré. C'est le cas par exemple lorsqu'on s'intéresse à la prise de notes en cours. Michel, étudiant à Nice, nous explique ainsi qu'il a eu du mal à s'adapter à la prise de notes en cours. Mais petit à petit, il a appris à gérer ses difficultés. Il nous explique comment : “ *C'est vrai qu'au début, c'est toujours un peu difficile, je pense pour tous les étudiants. Il faut être concis, c'est ça le truc. Il faut écouter ce que disent les profs. Enfin c'est l'impression que j'ai, écouter et puis on essaie de noter. En général, de toute façon, ils répètent. Ils ne répètent jamais les mêmes phrases mais ils répètent leur idée, c'est pas trop compliqué* ”. Natacha, qui elle étudie à Paris, s'améliore aussi de jour en jour. “ *C'est vrai qu'au début, j'avais tendance à tout noter, mot à mot des phrases du prof* ” nous dit-elle. Mais elle ajoute : “ *Maintenant, je comprends un peu mieux comment il faut prendre des notes (...). Maintenant je fais le tri* ”.

Quand ils s'auto-évaluent, certains étudiants ne sont pas dupes de leur niveau scolaire antérieur. On a ainsi pu constater la situation d'étudiants issus de baccalauréats technologiques ou professionnels qui se sentent souvent en infériorité par rapport aux autres et qui sont conscients d'avoir plus que les autres besoin d'un temps d'adaptation : “ *moi, je vois pour les matières de première année, notamment l'économie et en maths, pour ceux qui viennent de bacs S, ils peuvent s'adapter parce c'est assez économique. Il y a beaucoup de stats, de fonctions algébriques et il faut venir d'un certain bac pour pouvoir s'adapter plus facilement et moi je viens de G. Je sais que c'est pas évident. Il faut beaucoup bosser* ” nous dit Nicolas, étudiant en AES. “ *Une fois qu'on a vu ce qu'on attendait de nous, qu'on a compris ce qu'il fallait faire* ” nous dit une étudiante, “ *ça va*”. Les étudiants peuvent alors s'investir mieux dans leur travail en adoptant de nouvelles stratégies de travail, comme Sonia, passionnée de biologie : “ *Je me suis améliorée, je suis partie mal parce que je travaillais pas beaucoup. Mais maintenant je me suis améliorée. Bon parce qu'il y a eu l'épreuve des partiels qui était nulle (...). Mais j'ai évolué dans mes méthodes de travail, et là je me sens mieux, un peu plus assurée. J'ai pris un peu plus d'assurance, c'est ça qui me manquait avant (...). Maintenant, je gère un peu mieux, je vais à tous mes cours (...). Maintenant ça va je me sens mieux* ”. Souhaitons à Sonia que son investissement dans le « travail » sera à la fin du second semestre plus gratifiant qu'au premier semestre...

## Conclusion

A la lecture de nos analyses, on peut dire finalement que les investissements des étudiants présentent plus de constantes que nous ne le pensions au départ. Nous allons en rappeler quelques unes des principales caractéristiques.

Les étudiants partagent, pour la plupart, des représentations de leurs études supérieures centrées sur la recherche d'un " bon métier ". C'est l'obtention d'un diplôme qui les mobilise en premier lieu dans le choix de leur filière. L'investissement des étudiants dans leurs études supérieures est donc avant tout utilitaire, ce qui n'empêche pas pour autant un attrait intellectuel pour les disciplines universitaires. En matière d'investissement dans la vie universitaire, les étudiants débutants semblent assez peu mobilisés : faiblement mobilisés par les activités sportives, culturelles... proposées au sein de leur établissement, considéré plutôt comme un lieu d'étude que comme un lieu de vie et de socialisation, ils participent également assez rarement au fonctionnement de leur établissement. Peu influencés par les « choses » politiques dont ils se méfient *a priori*, plutôt individualistes et indifférents aux syndicats et aux institutions collectives, souvent influencés par le contexte de sélection qui caractérise l'Université, ils sont pourtant impliqués par leurs conditions d'étude qu'ils sont prêts à défendre ou par des « univers de justice » dont ils souhaitent revendiquer les valeurs (anti-racisme, tolérance...). Assimilant leur condition d'étudiant à la « vraie vie », ils la partagent le plus souvent entre leurs activités scolaires et extra-scolaires. Toutefois, ils sont pour la plupart prêts à faire des concessions, privilégiant leurs activités d'études au nom de leur « utilité sociale », les trouvant d'ailleurs parfois assez encombrantes dans leurs emplois du temps. Trouvant ces derniers assez mal organisés au niveau des heures de cours (même si celles-ci sont assez peu nombreuses par rapport au lycée), ils considèrent leur travail personnel qui est avant tout individuel, comme un atout majeur pour réussir leurs études. Pourtant, tous ne réussissent pas à le planifier correctement, à le réaliser dans les délais, ce qui les conduit parfois à adopter des stratégies afin d'optimiser leurs investissements dans le travail (motivation par la note et par les coefficients, travail différé à l'approche des examens...). Les investissements les plus productifs reposent apparemment sur une maîtrise de l'organisation du travail personnel, ce qui signifie savoir se prendre en charge, se préparer à son propre rythme, ne pas se laisser dépasser par les échéances, en bref il s'agit de gérer l'autonomie universitaire qui est à la fois un gage de liberté mais également de sélection. Sur le plan des méthodes et des outils de travail, on a pu voir que des distinctions qui nous paraissaient évidentes parce que liées à des pédagogies différenciées et à des exercices scolaires variés selon les disciplines universitaires n'étaient pas aussi marquées. L'aspect quotidien du travail universitaire repose sur des techniques générales assez semblables que nous avons pu décrire : prise de notes, relecture des cours, élaboration de fiches, plans, lecture d'ouvrages... Par contre, les investissements des étudiants dans le « travail » semblent conditionnés par leur capacité à mobiliser des ressources à bon escient, à évaluer leurs points forts et leurs points faibles. Ils sont également dépendants de leur capacité à ne pas prendre au sérieux toutes les exigences des enseignants, à conserver assez de distance par rapport aux consignes scolaires, en bref, il s'agit pour les étudiants d'acquérir des « compétences » et de s'adapter pour mieux s'investir. On a pu également constater que l'investissement dans le « travail » ne s'expliquait pas nécessairement par la nature des projets des étudiants et par le sens qu'ils accordent à leurs études.

Notre objectif dans ce chapitre n'était pas de discuter des facteurs d'importance et d'influence des différentes manières de s'investir des étudiants (question qui sera plutôt développée dans l'approche quantitative). Toutefois des différences sont apparues à partir de l'analyse des discours des étudiants mettant en évidence des disparités entre les investissements des étudiants selon leur appartenance sexuelle, sociale ou scolaire. C'est ainsi par exemple que les dispositions des filles semblent plus " positives " que celles des garçons en matière d'investissement. Non seulement, elles semblent s'impliquer un peu plus dans leurs " études " mais également dans leur " travail ". Elles développent en fait une conception qui paraît plus rationnelle de leurs études, en les pensant et en les utilisant comme un outil de promotion sociale tout en conservant une forte identification au savoir qu'elles perçoivent avant tout comme un moyen de se réaliser et de s'enrichir. Par contre, elles n'ont pas nécessairement des aspirations aussi élevées que celles des garçons. Ce sont les filles qui rencontrent aussi le plus de difficultés dans l'organisation de leur travail personnel (mauvaise répartition des emplois du temps, stress aux examens...). En ce qui concerne les rapports aux études et aux savoirs des étudiants en fonction de leurs origines sociales et scolaires, on a vu également que la familiarité avec la culture scolaire était un atout indéniable pour les étudiants issus de catégories sociales favorisées et ceux ayant un passé scolaire sans embûches. Dans la plupart des cas, les



étudiants qui expriment des difficultés dans la compréhension de leur travail sont plus souvent des « nouveaux étudiants » qui proviennent plutôt de milieux sociaux défavorisés et de filières technologiques et ayant connu des parcours scolaires accidentés. Ils ont tendance à appliquer à l'extrême les contraintes scolaires contrairement aux étudiants plus avertis capables de se mettre à distance des savoirs et de les maîtriser. C'est d'ailleurs plutôt dans une logique d'« apprentissage » que se situent ces étudiants contrairement aux premiers qui se placent plutôt dans une logique « utilitaire ». Ces différents rapports aux apprentissages et aux savoirs ont largement à voir avec le rapport au langage et les pratiques langagières mais également d'écriture des étudiants et pourrait-on ajouter avec leur héritage culturel et scolaire.

La différenciation des expériences des étudiants en fonction des variables endogènes (Lahire, 1997, p. 11), c'est-à-dire des variables scolaires (lieu d'étude, type d'établissement, de filières...) tient finalement assez peu de place dans nos analyses. Bien entendu les effets liés au contexte de scolarisation apparaissent parfois. D'un lieu d'étude à l'autre (Nice ou Paris), d'une filière à l'autre (Droit, AES, Psychologie, SVT), d'un module à l'autre, d'un semestre à l'autre, le hasard de la formation fait bien évidemment qu'un étudiant va suivre sa formation avec une plus ou moins grande continuité, qu'il va vivre des expériences contrastées, d'un enseignant expérimenté à un débutant (chargé de cours...), d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie plus dynamique. Les traditions pédagogiques et disciplinaires sont parfois assez lourdes et transparaissent dans les discours (de même que les effets des infrastructures sur la vie universitaire). Mais ces effets institutionnels et structurels ne peuvent se suffire à eux-mêmes et indépendamment des conditions sociales d'existence actuelles et passées des étudiants (Lahire, 1997). Les influences propres à la filière et au type d'études dépendent le plus souvent des publics qu'ils accueillent et l'on sait bien que " n'importe qui ne va pas n'importe où ", que les inégalités de carrières scolaires sont inséparables des inégalités sociales qui se renforcent à tous les niveaux d'enseignement.

Sans pour autant chercher à relier systématiquement le sens que les étudiants attribuent à leurs études et à leur vie universitaire aux situations et aux activités scolaires, on peut essayer de clore ce chapitre en dressant des profils-types d'investissements. Bien entendu ces types sont établis à un moment bien particulier du cursus universitaire (après les premiers partiels qui se déroulent au mois de février). Ils caractérisent les étudiants de première année universitaire de Droit, AES, Psychologie, SVT sur deux sites universitaires : Nice et Paris. De plus, si certains étudiants peuvent appartenir à un seul type, d'autres se partagent entre plusieurs types (en fonction des différents moments de leurs parcours). En caricaturant un peu, on trouve ainsi trois types d'investissements :

1) Le premier type d'investissement caractérise les étudiants "*apprenants*", ceux qui cherchent à s'instruire avant tout et qui se situent dans une « logique d'apprentissage », les plus proches de la « réussite », parce que aussi, les plus familiarisés avec les valeurs et les normes scolaires qui sont celles qu'ils retrouvent en partie dans l'enseignement supérieur. Ce sont donc plutôt des étudiants issus de milieux sociaux favorisés, provenant de formations générales dans le secondaire et ayant obtenu d'assez bons résultats dans leur passé scolaire. Ils rencontrent peu de difficultés dans l'organisation de leur travail (à part des problèmes de gestion d'emplois du temps et de « stress » pour les filles). Ils donnent sens et valeur aux activités et aux contenus des apprentissages en dépit même de leur manque d'utilité sociale sur le marché de l'emploi ou même du désintérêt qu'ils peuvent parfois susciter. Ils arrivent à en saisir la signification en les situant au sein de la discipline enseignée ou même d'autres disciplines. Ce sont en fait les étudiants qui arrivent le mieux à objectiver le savoir et à prendre du recul par rapport aux activités et aux tâches scolaires elles-mêmes. Ils apprennent pour se cultiver mais également pour s'enrichir (plus les filles) et accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de leur future profession (Frenat et al, 1998, p. 64). Ils n'ont pas nécessairement de projet professionnel précis. Ce sont des étudiants qui s'investissent beaucoup dans leurs études mais qui ne passent pas nécessairement tout leur temps à travailler. Sur ce plan, les filles semblent travailler davantage que les garçons qui font moins de concessions sur leur temps libre. Les étudiants « apprenants » s'investissent assez peu sur leur lieu de travail, ne participant qu'à quelques activités sportives ou culturelles. Familiarisés à une logique de sélection scolaire, ils se mobilisent assez peu dans les activités collectives et syndicales de leur campus (associations, militantisme, syndicalisme...).

Frédéric par exemple est un étudiant « apprenant ». Il est inscrit en 1<sup>ère</sup> année de SVT à Nice. Il a passé un baccalauréat scientifique avec une mention AB. Il a choisi d'entrer en faculté de Sciences dans la continuité de ses études secondaires et surtout parce qu'il aimait bien la biologie. Il n'a pas de projet professionnel précis mais souhaite que ses études lui permettent d'améliorer sa réflexion. Cette vision

des choses recouvre sa définition de l'étudiant : pour lui être étudiant, c'est s'orienter dans une voie de manière réfléchie pour aller jusqu'au bout du cursus. C'est également continuer à apprendre, à avoir des connaissances dans une discipline qui lui plaît. Sa mère (son père est décédé) qui est infirmière aurait souhaité qu'il choisisse médecine mais elle accepte ses choix. Frédéric insiste beaucoup sur l'autonomie personnelle, l'esprit d'initiative et la responsabilité. C'est un étudiant qui a réussi globalement son affiliation en première année d'Université : pour lui, les enseignements sont intéressants et productifs ; il discute peu en cours et reste très concentré ; il se débrouille dans l'organisation de son travail et de son emploi du temps ; il travaille et prépare ses examens sérieusement : « *je ne suis jamais allé à un examen en ne sachant pas grand chose* ». Il est clair que cet étudiant, dont le passé scolaire est brillant, n'a pas de problèmes pour réviser ou pour réussir ses examens : il a acquis très rapidement une méthode de travail dont une partie est héritée de son expérience scolaire antérieure. Par exemple, il décrit le déroulement d'un partiel de façon très assurée : il réfléchit, se concentre très vite, finit toujours dans les temps si ce n'est en avance et il ne triche pas. Frédéric a réussi ses premiers partiels sans problème majeurs. Il a également réussi son affiliation « sociale » : il entretient de très bonnes relations avec les autres étudiants et parle de solidarité entre les étudiants, de complémentarité (même s'il reproche à certains qui ne vont jamais en cours de se reposer systématiquement sur les notes ou les corrigés des autres). Sa vie se situe dans le cadre de ses études et de la faculté, ce qui ne l'empêche pas d'avoir de nombreuses activités extérieures : il fait du sport, du footing, de la planche à voile, du tennis, est affilié à un club de voile, écoute beaucoup de musique (jazz, blues, rock...). Il lui arrive aussi de sortir avec ses copains et de ne dormir que 3 à 4 heures par nuit.

2) Le second type d'investissement que nous avons pu repérer est celui des étudiants *utilitaires* (les plus nombreux). Ils entretiennent un fort rapport aux études supérieures et à l'Université, accordent de l'importance au fait d'aller à l'Université, d'y obtenir un diplôme et surtout un " bon " travail dans l'avenir. Le rapport aux études de ces étudiants est plutôt utilitaire (utilité sociale pour la promotion de leurs études). Cela ne les empêche pas de s'impliquer dans leurs études dans une logique de découverte et d'enrichissement mais leur rapport au savoir apparaît surtout sous la forme et le contenu d'une discipline (rejetant par là même les matières qui ne leur plaisent pas ou qu'ils trouvent inutiles dans leur formation). Leur rapport au « travail » scolaire est souvent stratégique et même parfois instrumental (mobilisation par la note, la moyenne, le diplôme, le passage en deuxième année...). Les étudiants dans cette situation calculent leurs investissements en attendant quelque chose en retour. Ils se limitent souvent à la réalisation des tâches scolaires. Pour ces étudiants, « apprendre », cela signifie d'abord mémoriser, stocker de l'information pour pouvoir la restituer ultérieurement afin de réussir aux examens et d'obtenir un diplôme. Telle est la conception de 45,7% des étudiants de première année interrogés en 1993 par Romainville et Willcoq (Frenat et al, 1998, p. 68) à propos de leurs perceptions des apprentissages scolaires<sup>9</sup>. D'une façon générale, ce sont des étudiants « à risques », pour reprendre les termes de M. Romainville (1997), proches de la réussite, mais qui peuvent assez facilement basculer dans l'échec, et à qui il serait le plus souhaitable de proposer des aides. Parmi ces étudiants, on peut distinguer deux sous-groupes :

- Les premiers proches de la « réussite », sont plutôt des étudiants qui ont assez peu travaillé mais qui s'en sont sortis quand même en ayant obtenu des résultats assez honorables. Une meilleure gestion de leur temps ou de leurs méthodes de travail peut les faire basculer vers la réussite. Ce sont ceux que A. Barrère (1997) appelle des élèves « moyens » (travail moyen, résultats moyens) en désignant les lycéens, qui peuvent provenir de n'importe quel milieu social. Ces étudiants moyens ne « s'en font pas pas trop », partagent leur temps entre leurs activités d'études et leurs activités extra-scolaires. Ce sont les étudiants les plus " impliqués " dans leur vie universitaire, qui s'investissent dans tous les domaines de leur expérience, qu'elle soit scolaire ou péri-scolaire.

Julien, étudiant que l'on pourrait qualifier de « moyen », est inscrit en AES à Paris. Il avait plutôt envisagé une entrée en IUT, dans une section commerciale, mais sa candidature n'a pas été retenue. Ce premier choix n'était pas très enthousiaste. En fait, Julien n'avait pas de projet précis (il a passé un baccalauréat ES). Déjà au lycée, il n'arrivait pas à se contraindre à travailler et son investissement se limitait à l'effort nécessaire pour atteindre la moyenne. Ce sont ces raisons qui l'avaient orienté en premier choix vers des études en IUT. Ce qu'il avait entendu dire de l'encadrement et des exigences lui semblait mieux convenir pour contrecarrer son indolence. Il avait entendu dire l'inverse de l'Université.

<sup>9</sup> 20% d'entre eux déclaraient ensuite qu'apprendre selon eux servait avant tout à stocker des connaissances à mettre en pratique dans la réalité (en référence à la profession future). Là encore on retrouve une conception assez utilitaire des études. Seulement 11,4% considéraient qu'apprendre, c'était acquérir des connaissances, 17% pensaient qu'apprendre, c'était avant tout dégager du sens (entre les concepts abordés et la réalité extérieure) et 14,3% voyaient l'apprentissage comme un développement personnel.

Or, les premiers mois d'Université lui démentent en fait l'image qu'il en avait. Il s'était inscrit en AES, parce qu'il avait un bac ES et qu'il y avait là un peu de tout et pas trop de mathématiques. Finalement ces enseignements dans leur diversité l'intéressent plus qu'il ne l'imaginait. Cette opinion globalement positive n'a pas cependant déclenché chez lui une mise au travail régulière. Il est assidu aux TD mais sélectionne les cours d'amphi, il en a notamment éliminé deux. Son travail personnel paraît limité - essentiellement reprise de notes - et restreint aux matières qui l'intéressent le plus. Il travaille plutôt à la veille de contrôles ou partiels avec un succès incertain. Il reste très vague sur ce point mais finalement il semble qu'il ait plutôt bien réussi (surtout dans les matières qui l'intéressent le plus). Julien ne se trace pas d'avenir (il préfère viser l'obtention d'un diplôme). Il pense vaguement qu'il pourrait rebondir, vers un IUT et un IUP par exemple, après un DEUG d'AES, mais en même temps il ne sait pas s'il en aura l'envie et les capacités. Et puis ses études ne sont pas le centre de sa vie. Il considère qu'il vit une période privilégiée sans beaucoup de contraintes dont il faut profiter parce qu'elle ne durera pas (il vient d'un milieu aisé). Il s'évade beaucoup dans des lectures de science-fiction, sort et fait du sport avec des copains de l'époque lycée.

- Les seconds, qui peuvent basculer dans l' « échec », ont travaillé mais manquent de pré-requis, et souvent, c'est la qualité de leurs méthodes qui est en cause. Ils ne perçoivent pas ou mal les exigences des enseignants et des enseignements et ils laissent assez peu de place au savoir. Ils apprennent leur cours avant tout afin de les restituer le jour de l'examen. Ils ont besoin d'un temps d'adaptation plus important que la plupart des étudiants pour acquérir les « compétences » qui leur font défaut. Les étudiants dans ce cas sont plutôt des « nouveaux » étudiants, souvent issus de milieux sociaux défavorisés, de formations technologiques et aux parcours scolaires accidentés. Parmi ces étudiants, on trouve d'ailleurs des étudiants très « volontaires » prêts à sacrifier leurs loisirs et même l'exercice d'une activité rémunérée au profit de leurs études auxquelles ils accordent une grande importance, surtout qu'ils sont souvent les premiers de leur famille à faire des études supérieures. Mais cette quantité de travail ne suffit pas toujours à leur assurer de « bons » résultats, ce qu'ils trouvent parfois injuste.

Natacha est une « nouvelle étudiante » qui découvre les études supérieures alors qu'elle n'y était pas prédestinée, que ce soit par son milieu social (plutôt populaire) que par son passé scolaire puisqu'elle a passé un baccalauréat professionnel. Elle désire entrer dans la vie active et ce sont les membres de sa famille, surtout sa mère et ses tantes (son père est ouvrier manoeuvre), qui l'ont poussé à poursuivre ses études à l'Université en Droit (à Nice) (pour avoir un « bon » métier plus tard : elle voudrait avoir une bonne carrière professionnelle, par exemple devenir secrétaire d'avocat ou bien si ses résultats le lui permettent, être avocate). Choix qu'elle ne regrette pas, au contraire, puisque l'Université lui a apporté beaucoup plus que le lycée : une ouverture d'esprit, l'autonomie et surtout de nouvelles connaissances. Elle parle d'un enrichissement personnel. De fait, elle est assez peu critique par rapport à l'Université, les enseignants ou son cadre de travail. Pourtant Natacha a obtenu de mauvais résultats aux premiers partiels. Elle ne comprend pas toujours pourquoi alors qu'elle fait tout pour répondre aux attentes et aux consignes des enseignants : elle va à la BU pour préparer ses dissertations, fait des fiches pour préparer ses examens, est présente à tous les cours et prépare tous ses TD. Elle pense en fait que ses difficultés sont liées à ses méconnaissances et à ses méthodes de travail mal adaptées au système universitaire. Natacha est prête à modifier ses méthodes de travail pour réussir son année universitaire et même à sacrifier ses autres activités pour y arriver, car elle est très fière d'être étudiante et d'avoir déjà atteint ce niveau d'étude : *« je suis fière d'être étudiante en tout cas. J'ai des fois encore du mal à imaginer que je suis étudiante ».*

3) Le troisième type est celui des étudiants *désinvestis*. Il rassemble des étudiants sous le signe de l' « échec », de non-engagement de soi, qui méconnaissent le travail et dont les difficultés sont imputables en partie à leur absence d'efforts. Mais ce sont aussi des étudiants qui ne sont pas mobilisés par leurs études et surtout qui sont désorientés. Leurs problèmes débordent souvent le cadre des difficultés d'apprentissage : mauvais choix d'études, difficulté de gestion de leur nouvelle liberté mais également parfois exercice d'un travail rémunéré qui empiète sur leur vie scolaire (pour les étudiants issus de milieux sociaux défavorisés). Ils ne considèrent leur établissement que comme un lieu d'enseignement où ils viennent assister à quelques cours. Ils se laissent emporter par leurs loisirs ne s'investissant plus (ou quasiment plus) dans leurs activités d'études (cours manqués, devoirs non remis...). Ce sont des étudiants qui ne se reconnaissent pas dans leur expérience d'étudiant et qui sont en passe d'abandonner leurs études actuelles quand ce n'est pas déjà fait. Ils appartiennent plutôt à des milieux sociaux défavorisés, proviennent un peu plus de formations technologiques, mais on trouve également des étudiants désinvestis qui sont issus d'autres milieux sociaux et de formations générales. Leurs probabilités de succès en fin d'année est assez réduite et la plupart envisagent déjà de se réorienter. D'après S. Lemaire, à la date du 1<sup>er</sup> mars, un étudiant sur dix déclare ainsi ne plus suivre les cours, souvent dans l'attente de se réorienter à la rentrée suivante. La

proportion atteint plus d'un sur cinq parmi ceux qui sont là contre leur gré et près d'un sur quatre parmi les bacheliers technologues (Lemaire, 1999, p. 85).

Alice est une étudiante « désinvestie ». Elle a passé un baccalauréat SMS (Sciences Médico-Sociales). Elle a tenté de passer le concours d'infirmière mais ne l'a pas obtenu. Du coup, elle a choisi d'aller en faculté (« *c'était pas si mal en définitive* ») et de faire Psychologie à Nice parce qu'elle trouvait la filière intéressante pour devenir infirmière. Mais depuis qu'elle est entrée en Psychologie, elle a changé d'avis et ne désire plus devenir infirmière. Elle voudrait désormais s'orienter vers un IUT de biologie appliquée ou bien faire des études de sport. Elle trouve ses études assez intéressantes mais elle pense qu'elles sont beaucoup plus dures qu'au lycée : « *c'est qu'il faut se prendre en charge* ». Or, la liberté qui caractérise l'organisation des études universitaires lui a permis d'avoir du temps libre et du coup de s'intéresser au sport plutôt qu'à ses études. Elle est très peu assidue et pratique le sport quotidiennement (elle fait de la gymnastique, de la danse, de la musculation en dehors de la faculté). Alice se consacre très peu à ses études et elle dit sortir tous les soirs avec ses copains et « *bien s'amuser* ». Elle n'a pas de méthodes de travail particulières, ne s'organise pas. Au début, elle recopiait ses cours au propre, mais elle a arrêté de le faire. Elle n'apprend pas ses cours et révise rarement. On ne peut pas dire qu'elle travaille vraiment. Pour Alice, être étudiant, c'est avant tout s'éclater et c'est aussi une période d'essai un peu vague, abstraite. Elle ne se considère d'ailleurs pas comme une étudiante à part entière puisqu'elle vient très peu en cours et ne travaille pas comme elle le devrait (elle se considère comme une étudiante « *hors normes* »). Alice partage un appartement en ville avec son frère, lui aussi étudiant. Ce sont ses parents tous deux commerçants qui l'entretiennent elle et son frère (elle retourne chez ses parents les week-ends et pendant les vacances). Elle pense qu'elle a désormais un autre style de vie et s'y est adaptée facilement. Elle ajoute que cela l'a surtout aidée à s'épanouir à l'extérieur de la faculté au niveau de ses loisirs. Elle vit donc en dehors de la faculté et elle vit surtout en fonction de ses loisirs (et très peu en fonction de son travail universitaire). En ce qui concerne la faculté, elle n'est pas particulièrement informée par ce qui s'y passe et attend surtout de se réorienter l'année suivante.

# Chapitre 5

## Les principales caractéristiques de la population étudiante enquêtée

*(Alain Frickey - Jean-Luc Primon)*

### 1. L'objet de l'enquête

Rappelons tout d'abord que l'objectif principal de cette recherche, centrée sur les pratiques de travail des étudiants de première année et les facteurs influençant le passage dans l'année supérieure, ne s'intéresse pas aux conduites studieuses dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Nos investigations ne portent que sur quelques formations universitaires et mettent hors de portée les étudiants des Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles mais également ceux des STS ou des IUT, et de nombreuses disciplines générales de l'Université. On l'aura compris, il ne s'agit pas ici de mettre en exergue, une nouvelle fois, la diversité ou l'hétérogénéité du monde étudiant, fut-ce à travers les pratiques de travail, domaine encore peu exploré, mais plutôt d'interroger les modes d'apprentissage des étudiants, en travaillant sur des disciplines qui accueillent les nouvelles générations d'étudiants en nombre, là où la rupture pédagogique avec le lycée est susceptible d'être la plus profonde et la plus manifeste. Seules quatre formations à Nice et à Paris (soit huit départements d'enseignement) ont été enquêtées. Les quatre disciplines comptent parmi les plus ouvertes aux lycéens après le baccalauréat, mais elles posent très fréquemment aux nouveaux venus des problèmes d'adaptation aux grands amphis vécus comme anonymes ou aux normes en vigueur pas toujours clairement perçues. C'est donc dans cette optique et non dans un souci de représentativité des grands domaines académiques de formation de l'Université que nous avons entrepris de questionner les étudiants de première année de psychologie, de droit, des sciences de la vie et de la terre.

En sus de ces trois disciplines, nous avons également étendu notre investigation à l'administration économique et sociale (AES), du fait de la présence d'une forte proportion de baccalauréats technologiques ou même professionnels parmi les étudiants de première année d'AES. Ce choix devait donc nous permettre d'analyser et de comparer les comportements de ces nouveaux types de bacheliers sur les bancs de l'Université.

Outre les quatre filières ainsi définies, nous avons fait le choix de comparer deux sites, l'un niçois et l'autre parisien. S'il ne faut pas surestimer les effets des spécificités locales qualifiées par F. Dubet de "peu spécifiques" lors du colloque de juin 1994 clôturant le Programme "Université et Ville", les différences Paris/province demeurent importantes au moins sur le plan des conditions de vie et de sociabilité (Galland, 1995). Il importait donc de prendre en compte dans l'analyse cette dimension spatiale comparative, tout en sachant d'une part, que l'Université de Nice-Sophia Antipolis ne saurait à elle seule représenter toute la province et que d'autre part, les établissements parisiens retenus n'incarnent qu'une faible proportion de l'offre de formation à Paris.

Pour le coup, il nous semble que le cadre pertinent d'analyse est composé par les huit sous-populations constituées des étudiants de première année de Droit, AES, Psychologie et SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) de Nice et de Paris, qui peuvent être comparés deux à deux : les étudiants de psychologie de Nice à ceux de Paris, les juristes de Nice à ceux de Paris, etc... En revanche, l'agrégation des quatre disciplines qui constitueraient une entité parisienne opposée à un ensemble niçois nous apparaît plus que problématique. En aucun cas, ces disciplines ne peuvent prétendre synthétiser les comportements et pratiques de l'ensemble des étudiants de chacun des deux sites. Question connexe : en quoi les pratiques ou méthodes de travail d'une discipline définie sont-elles généralisables dans les disciplines voisines ? Les pratiques observées dans les Sciences de la Vie et de la Terre sont-elles valables pour autant dans les autres disciplines scientifiques comme les mathématiques ou la physique ? De fait, elles sont essentiellement représentatives d'elles-mêmes et les analyses dégagées pour chacune d'elles ne peuvent même pas être interprétées comme transposables à l'ensemble des disciplines voisines.

L'objet de ce chapitre est donc double : il s'agit de décrire les principales variations ou permanences du point de vue de la composition socio-démographique de chaque discipline étudiée et de mesurer

l'hétérogénéité sociale entre les deux sites parisien et niçois. Les parisiens ressemblent-ils aux niçois ? A Paris comme à Nice, pour une même discipline, observe-t-on les mêmes caractéristiques individuelles ?

## 2. La méthode d'enquête

Pour saisir les tâches et les actes qui sont associés aux études universitaires que font les étudiants, un questionnaire a été conçu puis diffusé auprès des huit sections concernées. Dans le formulaire plusieurs questions permettaient de connaître les origines familiales et sociales des répondants, d'autres concernaient le passé scolaire des étudiants et enfin une partie était consacrée aux manières de travailler. Un grand nombre de ces questions sera exploité dans les chapitres qui suivent.

Ce questionnaire a été diffusé après le premier semestre de l'année universitaire mais à une partie seulement des étudiants des différents départements sélectionnés. Au total 1061 étudiants ont répondu à nos questions. L'administration du questionnaire s'est déroulée sur le lieu d'études auprès des étudiants présents dans les travaux dirigés et les cours magistraux. En général, seuls quelques groupes d'étudiants de première année ont pu être consultés et non pas l'ensemble d'une promotion présente. Ce mode de diffusion a été retenu pour des raisons pratiques : il permet de recueillir un nombre important de questionnaires à un moindre coût que par voie postale ou par téléphone et dans un délai relativement court. De plus, nous ne disposions pas des répertoires physiques des inscrits permettant l'interrogation d'un échantillon construit selon une méthode de tirage aléatoire.

Cependant, le choix de ce mode de collecte ne reste pas sans incidence sur les caractéristiques de la population enquêtée. En effet, il est clair que la méthode n'est pas aléatoire. Tous les étudiants inscrits n'ont pas une probabilité connue d'être interrogés. En l'occurrence, la probabilité d'appartenir à la population de l'enquête dépend ici de la conduite des étudiants. C'est la présence sur le lieu d'études le jour de la diffusion du questionnaire qui détermine l'appartenance à la population de l'enquête. Celle-ci est donc composée des seuls étudiants présents qui ont rempli le questionnaire. L'inconvénient de cette méthode réside dans le fait que le critère d'appartenance à la population enquêtée n'est pas sans rapport avec l'objet même de l'étude. En d'autres mots, par construction, ce sont des étudiants assidus, ou qui l'étaient le jour de l'interrogation, qui ont été enquêtés. Lorsqu'on sait que la non assistance aux enseignements et l'abandon des études, dès les premières semaines de l'année universitaire constituent une des formes prédominantes de l'élimination des étudiants dans le premier cycle, on peut en déduire que la population repérée par l'enquête est composée d'étudiants que l'on peut considérer comme déjà sélectionnés, d'autant plus qu'ils ont subi les épreuves qui terminent le premier semestre. Ce n'est donc pas un échantillon statistiquement représentatif des inscrits de première année d'Université qui sera examiné dans cette recherche, mais un public d'étudiants présélectionnés.

D'ailleurs, on peut assimiler la méthode d'investigation suivie aux enquêtes de public telles qu'elles sont pratiquées dans de nombreux établissements. La population enquêtée se compose alors de séjournateurs, de visiteurs, de lecteurs, de spectateurs, d'usagers c'est-à-dire d'individus qui doivent leur appartenance au champ de l'enquête à un acte. Dans notre cas, l'acte d'appartenance se résume à la présence au cours. Un avantage de cette méthode c'est qu'elle permet d'étudier une population repérée à partir d'une activité réelle, alors que l'échantillon aléatoire se base généralement sur une population de référence qui est identifiée à partir d'un acte administratif qui peut n'être que fictif et ne renvoyer à aucune activité pratique. Cependant, un des inconvénients de l'enquête de public réside dans l'existence même et dans la réalité du groupe étudié : un public est un groupe mobile qui se fait et se défait et dont on ne sait pas très bien à quel référent le comparer. Ainsi, dans notre cas, en dehors des étudiants administrativement inscrits, il nous est impossible d'identifier un ensemble réel des étudiants assidus qui pourrait nous servir de référence et dont notre population d'enquête constituerait un échantillon. Echantillon ou public, le choix devrait en principe être opéré à partir de considérations théoriques sur l'objet de recherche plutôt que guidé par des raisons contingentes mais très pratiques (temps, financement, organisation, etc.).

Pour notre objet d'études, une des limites de la méthode de collecte mise en œuvre concerne à la fois l'élimination de toute information sur les étudiants absents le jour de l'enquête et le privilège accordé, par construction, à la saisie des comportements des étudiants assidus et qui n'ont donc pas

abandonné leurs études. Or, on sait que la probabilité de survivre aux premiers mois d'une première année d'université, autrement dit de ne pas abandonner les études universitaires, n'est pas indépendante des caractéristiques socio-démographiques ou scolaires des étudiants. Enfin, tout porte à croire que le fait d'assister au cours ou de ne pas y assister s'accompagne de conduites de travail et de manières de faire différentes.

### 3. La spécificité du public enquêté

L'effet de la méthode d'enquête sur les comportements d'études repérés, comme celui de la définition de la population qu'elle induit, est impossible à mesurer faute de données de références. En revanche on peut approcher cet effet de construction de la population en comparant certaines caractéristiques du public enquêté avec la population des inscrits des départements d'enseignement. En soi, cet examen constitue une première analyse de la survie à l'université.

Pour chaque département, quatre descripteurs ont pu être examinés : l'identité sexuelle des étudiants, la série du baccalauréat, l'âge des étudiants à leur inscription dans l'année et enfin le taux de passage dans l'année supérieure de DEUG de la même formation et du même établissement.

Commençons par le sex-ratio. A la lecture des informations concernant les inscrits, on remarque que plusieurs départements se caractérisent par la mixité sexuelle de leur recrutement. Même si à chaque fois on note une légère supériorité féminine, les départements d'AES, de Droit ou de Sciences comportent une part de garçons plus faible que celle des filles mais qui reste proportionnellement significative. A contrario, les formations de Psychologie sont dominées par les inscrits du genre féminin. Or, dans la population de l'enquête, ce rapport filles/garçons est bouleversé. A l'exception du département de Droit de Paris, la composition de toutes les filières se féminise et le mouvement inverse ne se vérifie jamais. On mesure, à partir de ce simple indicateur, la distorsion qu'il peut y avoir entre une population définie par l'inscription administrative dans un département d'enseignement et un public qui fréquente le lieu d'enseignement. Très schématiquement, deux représentations de la population étudiante se manifestent ici : une première qui correspond à une réalité administrative et une seconde qui correspond à une réalité que l'on qualifiera de "pédagogique" parce qu'elle se rapproche du groupe des étudiants qui fréquentent les salles de cours. En même temps, la différence de composition ou de structure entre les inscrits et les usagers donne une indication du filtrage des individus qui a pu s'opérer entre le moment de l'inscription et le moment de l'enquête qui, rappelons-le, ne portait que sur une partie et non la totalité des étudiants présents. Il s'ensuit qu'à l'issue des premiers mois d'université, les filles auraient plutôt mieux résisté que les garçons et en tout cas elles se révéleraient plus présentes dans les cours que leurs condisciples masculins.

Autre indication socio-démographique sur les populations que l'on peut examiner : l'âge à l'inscription. Ce descripteur permet d'évaluer la jeunesse ou la "vieillesse" d'un groupe, mais aussi d'estimer indirectement la célérité du parcours scolaire antérieur. Dans le tableau ci-après on remarque qu'au moment des inscriptions, des départements comme ceux de Droit ou d'AES étaient plutôt équilibrés du point de vue de l'âge de leurs étudiants. Or, cette fois encore, dans l'enquête, une seule catégorie d'étudiants perd de sa puissance : celle des étudiants âgés. Le public enquêté est donc d'une structure plus jeune que celle des inscrits et, à l'exception de la Psychologie niçoise où les plus de 20 ans restent majoritaires, dans les autres sections la dominance numérique des jeunes (20 ans et moins) s'accroît. Si l'âge constitue un indicateur, même imparfait, du passé scolaire alors on peut également conclure que ce sont les étudiants qui se sont révélés antérieurement plus performants sur le plan scolaire qui survivent plus que les autres aux premiers mois de la vie universitaire en continuant d'assister aux enseignements.

Elimination ou disparition d'une partie des inscrits du sexe masculin ou des étudiants âgés, tels sont les premiers enseignements de cette comparaison entre inscrits et public. Au regard de la série du baccalauréat c'est encore à un mouvement d'uniformisation que l'on a affaire. En effet, en dehors des formations scientifiques, les inscrits provenant des séries technologiques ou professionnelles représentaient plus du quart de la population des départements. Parfois la proportion de ces étudiants valaient la moitié des effectifs, comme en AES. Or, dans le public enquêté, la déperdition est intense, notamment en AES. Partout le poids des anciens élèves de l'enseignement technologique ou professionnel se trouve diminué, mais en AES plus qu'ailleurs. En proportion, la mortalité universitaire

ou l'absentéisme paraît donc concerner plus les bacheliers du technologique que ceux des séries générales qui continuent à aller en cours et gagnent en représentation statistique.

Tableau 1 : étudiants inscrits dans les départements et public enquêté

	SEXE		BAC		AGE		Passage
	Hommes	Femmes	Général	Technique	20 ans et moins	Plus de 20 ans	OUI
<b>AES -NICE-</b>							
1. Référence	42,1%	57,9%	50,8%	49,2%	50,2%	49,8%	33,7%
2. Enquête	37,1%	62,9%	67,4%	32,6%	59,6%	40,4%	49,5%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-5</b>	<b>5</b>	<b>16,6</b>	<b>-16,6</b>	<b>9,4</b>	<b>-9,4</b>	<b>15,8</b>
<b>AES -PARIS-</b>							
1. Référence	45,8%	54,2%	44,2%	55,8%	49,8%	50,2%	36,7%
2. Enquête	36,3%	63,7%	71,7%	28,3%	63,0%	37,0%	60,6%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-9,5</b>	<b>9,5</b>	<b>27,5</b>	<b>-27,5</b>	<b>13,2</b>	<b>-13,2</b>	<b>23,9</b>
<b>DROIT -NICE-</b>							
1. Référence	43,1%	56,9%	70,2%	29,8%	54,8%	45,2%	29,8%
2. Enquête	41,5%	58,5%	83,2%	16,8%	69,5%	30,5%	48,4%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-1,6</b>	<b>1,6</b>	<b>13</b>	<b>-13</b>	<b>14,7</b>	<b>-14,7</b>	<b>18,6</b>
<b>DROIT -PARIS-</b>							
1. Référence	37,8%	62,2%	75,0%	25,0%	54,0%	46,0%	35,8%
2. Enquête	36,4%	63,6%	82,7%	17,3%	58,9%	41,1%	47,0%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-1,4</b>	<b>1,4</b>	<b>7,7</b>	<b>-7,7</b>	<b>4,9</b>	<b>-4,9</b>	<b>11,2</b>
<b>PSYCHO -NICE-</b>							
1. Référence	20,6%	79,4%	64,3%	35,7%	42,2%	57,8%	32,8%
2. Enquête	7,7%	92,3%	72,4%	27,6%	44,4%	55,6%	47,7%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-12,9</b>	<b>12,9</b>	<b>8,1</b>	<b>-8,1</b>	<b>2,2</b>	<b>-2,2</b>	<b>14,9</b>
<b>PSYCHO -PARIS-</b>							
1. Référence	13,3%	86,7%	66,7%	33,3%	51,1%	48,9%	63,8%
2. Enquête	4,5%	95,5%	77,8%	22,2%	64,7%	35,3%	77,9%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-8,8</b>	<b>8,8</b>	<b>11,1</b>	<b>-11,1</b>	<b>13,6</b>	<b>-13,6</b>	<b>14,1</b>
<b>SVT -NICE-</b>							
1. Référence	42,3%	57,7%	95,4%	4,6%	62,5%	37,5%	50,8%
2. Enquête	37,0%	63,0%	98,8%	1,2%	75,6%	24,4%	63,5%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-5,3</b>	<b>5,3</b>	<b>3,4</b>	<b>-3,4</b>	<b>13,1</b>	<b>-13,1</b>	<b>12,7</b>
<b>SVT -PARIS-</b>							
1. Référence	44,6%	55,4%	98,0%	2,0%	68,1%	31,9%	59,8%
2. Enquête	29,4%	70,6%	97,5%	2,5%	71,7%	28,3%	65,0%
<b>Ecarts (2-1)</b>	<b>-15,2</b>	<b>15,2</b>	<b>-0,5</b>	<b>0,5</b>	<b>3,6</b>	<b>-3,6</b>	<b>5,2</b>

La structure du public enquêté diffère donc de celle des inscrits eu égard au sex-ratio, à l'âge ou à la série du baccalauréat. Comparé à la population administrative des départements, le public enquêté gagne ainsi en homogénéité. En définitive, notre enquête a porté sur un groupe qui, dans sa composition, se caractérise par la dominance statistique de certaines catégories de population : dominance des filles, dominance des jeunes, dominance des séries générales du baccalauréat. Il y a donc tout lieu de penser que les conduites et les comportements que nous analyserons dans les prochains chapitres se sont également homogénéisés du fait de l'élimination ou de l'absence d'une fraction des inscrits.

La prise en compte du taux de passage dans l'année supérieure ne peut que conforter nos présomptions. Les coefficients calculés pour le public enquêté sont toujours supérieurs à ceux établis pour les inscrits. Notre population d'enquête obtient donc de meilleurs résultats universitaires que le groupe de référence. Non seulement la fraction des présents que nous avons enquêté est



relativement plus homogène sur le plan socio-démographique et scolaire que la population des inscrits, mais en plus ses résultats sont meilleurs. Il faudra s'en souvenir dans l'interprétation des données : par rapport aux inscrits nos étudiants sont sur-sélectionnés.

## 4. Les principales caractéristiques socio-démographiques des étudiants enquêtés.

### 4.1. Des disciplines à majorité féminine.

Les filles sont majoritaires dans l'enseignement supérieur depuis le milieu des années soixante-dix, mais cette prééminence ne saurait masquer la persistance d'une orientation très différenciée au sein du système bicéphale d'enseignement : aux garçons les filières les plus nobles, celles des Grandes Ecoles et aux filles l'Université (Baudelot-Estabet, 1992). De même, il est bien connu qu'au sein de l'université, les filles n'occupent pas uniformément l'espace, reléguées qu'elles sont pour la majorité d'entre elles dans les filières littéraires (Blöss-Frickey, 1994).

Cette inégale distribution des filles au sein des différentes disciplines universitaires se vérifie bien dans notre enquête, mais ici cette caractéristique n'est que seconde, le trait dominant est bien que les filles sont largement majoritaires dans les huit sous populations qui constituent notre cadre d'analyse. De la Psychologie, où les hommes font exception, aux Sciences de la Vie et de la Terre, où ils forment une forte minorité, le paysage universitaire enquêté est dominé par les femmes. De ce point de vue, les deux sites, parisien et niçois, distribuent étudiants et étudiantes de manière très similaires, même si Paris manifeste, pour chaque discipline un taux de féminisation, très légèrement supérieur.

Tableau 2 : Répartition par sexe

	AES NICE	AES PARIS	DROIT NICE	DROIT PARIS	PSYC NICE	PSYC PARIS	SVT NICE	SVT PARIS
Masculin	40,0	36,2	42,1	36,9	7,8	4,4	37,1	30,0
Féminin	60,0	63,8	57,9	63,1	92,2	95,6	62,9	70,0
N=	100,0 95	100,0 127	100,0 95	100,0 168	100,0 153	100,0 136	100,0 167	100,0 120
rapport de variation	0,40	0,36	0,42	0,37	0,08	0,04	0,37	0,30
indice de diversité	0,48	0,46	0,49	0,47	0,14	0,08	0,47	0,42

Le rapport de variation et l'indice de diversité mesurent la variation des phénomènes<sup>1</sup>. Ils se calculent sur les effectifs. Le rapport de variation ne tient compte que de l'effectif de la classe la plus nombreuse et de l'effectif total. Dans le cas d'une distribution à deux classes, comme le sexe, le rapport de variation est évidemment égal au pourcentage de la classe la moins nombreuse. L'indice de diversité peut s'interpréter ici comme la probabilité pour deux étudiants tirés au sort de ne pas appartenir au même sexe. On remarque immédiatement que cette probabilité est très faible pour les psychologues niçois et surtout parisiens, massivement féminisés.

<sup>1</sup> Le rapport de variation mesure la dispersion de l'effectif autour de la classe modale.  $RV=1- n_{mode}/N$  où  $n_{mode}$  est l'effectif de la classe la plus nombreuse (la classe modale) et N l'effectif total. Lorsque l'effectif est concentré sur une seule classe, la dispersion est minimale et cet indice est égal à 0.

L'indice de diversité peut être interprété comme la probabilité pour que deux individus pris aléatoirement ne soient pas issus de la même catégorie. Plus la valeur de l'indice est faible et plus l'homogénéité est grande.  $D=1-\sum(n_i/N)^2$ . Pour plus de détails concernant ces deux indices, le lecteur se reportera utilement à Novi M. *Pourcentages et tableaux statistiques*. PUF, Que Sais-Je, 1998.

#### 4.2. Des étudiants de première année aux âges très variables

Notre population d'enquête, constituée par les étudiants présents dans les amphis de première année, atteste de leur très grande hétérogénéité du point de vue de l'âge. Coexistent dans ces amphis des étudiants de tous âges, jeunes et moins jeunes, certains ne correspondant même plus à ce qualificatif, étant âgés de 26 ans ou (beaucoup) plus. Les proportions de jeunes et de moins jeunes sont variables suivant les disciplines : ce sont les scientifiques, de Nice et de Paris, qui présentent les plus forts taux de jeunes étudiants : les moins de 20 ans sont majoritaires en SVT et la classe d'âge modale est celle des étudiants de 19 ans qui est également celle des juristes niçois et des étudiants d'AES des deux sites. Mais pour ces derniers, la conjugaison d'une classe modale moins importante et d'une quasi absence d'étudiants de 18 ans atteste d'un décalage avec leurs homologues scientifiques (ou avec les juristes niçois). L'indice de diversité qui exprime, rappelons-le, la probabilité pour deux étudiants tirés de manière aléatoire de ne pas faire partie de la même classe d'âge, est relativement élevé et stable (il oscille entre 0,70 et 0,78, ce qui témoigne d'une hétérogénéité des âges dans chacune de nos huit populations d'étude).

Tableau 3 : La structure des âges (détaillée)

	AES NICE	AES PARIS	DROIT NICE	DROIT PARIS	PSYC NICE	PSYC PARIS	SVT NICE	SVT PARIS
18 ans et moins	2,1	1,6	7,4	0,6	0,0	3,6	9,8	6,7
19 ans	30,9	37,0	41,1	22,6	20,3	22,1	42,1	45,8
20 ans	26,6	24,4	21,1	35,7	24,2	39,0	23,8	19,2
21 ans	17,0	15,7	8,4	23,2	22,2	19,9	16,5	20,0
22-25 ans	20,2	18,1	20,0	15,5	24,2	9,6	7,3	7,5
26 ans et plus	3,2	3,2	2,0	2,4	9,1	5,8	0,5	0,8
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N=	94	127	95	168	153	136	164	120
rapport de variation	0,69	0,63	0,59	0,64	0,76	0,61	0,58	0,54
indice de diversité	0,76	0,74	0,73	0,74	0,78	0,75	0,72	0,70

En regroupant les 18 et 19 ans d'une part et les 20-21 ans d'autre part (tableau 4), on distingue clairement ce décalage d'âge entre les scientifiques et juristes (de Nice) et l'ensemble des autres formations pour lesquelles la classe d'âge modale est celle des 20-21 ans. La proportion d'étudiants de 22 ans et plus, que l'on peut considérer comme "âgés" eu égard à leur présence en première année de premier cycle, varie également considérablement d'une discipline à l'autre. Proportionnellement, ce sont les étudiants de psychologie de Nice qui sont les plus âgés, un tiers d'entre eux ayant 22 ans et plus, et près de 10% ont dépassé les 25 "printemps".

La structure des âges des étudiants d'AES de Nice est relativement comparable à celle de leurs homologues parisiens, (les parisiens sont légèrement plus nombreux dans la classe des 18-19 ans). S'il en va de même pour les scientifiques des deux sites, ce n'est pas le cas des juristes significativement plus jeunes à Nice ni des psychologues, plus âgés, dans cette même université.

Tableau 4 : La structure des âges (regroupés)

	AES NICE	AES PARIS	DROIT NICE	DROIT PARIS	PSYC NICE	PSYC PARIS	SVT NICE	SVT PARIS
18-19 ans	33,0	38,6	48,5	23,2	20,3	25,7	51,9	52,5
20-21 ans	43,6	40,1	29,5	58,9	46,4	58,9	40,3	39,2
22 et plus	23,4	21,3	22,0	17,9	33,3	15,4	7,8	8,3
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N=	94	127	95	168	153	136	164	120

Ce grand brassage des âges en première année d'université est une première indication de la diversité des publics étudiants. Coexistent dans les amphis des étudiants aux trajectoires contrastées,

parmi lesquels on peut citer les étudiants fraîchement sortis des lycées, ceux qui ont redoublé, triplé (ou quadruplé !?) leur première année, des étudiants plus avancés dans le cycle de vie qui reprennent des études après avoir été sur le marché de l'emploi ou avoir fondé une famille. A ces figures rajoutons les étudiants aux scolarités secondaires chaotiques, scolarités dont le prolongement contribue au "vieillissement" de la population de première année et ceux qui se réorientent en première année après un ou plusieurs échecs à l'Université, à l'IUT, aux Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles ou encore aux Sections de Techniciens supérieurs. Moins nombreux, mais également présents en première année ceux qui ont achevé un cycle d'études et qui complètent leur formation initiale aux sein des disciplines qui nous concernent. Pour rendre compte de la diversité des âges, ce rapide portrait des différents publics étudiants qui ne fait qu'esquisser leurs caractéristiques, pourrait sans aucun doute être affiné et complété par une étude des conditions d'admission et des attentes des étudiants pour chaque discipline et chaque site, avec ses particularités et spécificités.

La structure des âges est un premier indice révélateur de l'hétérogénéité démographique et scolaire de notre population, il n'est pas le seul et on comprendra, à travers les quelques lignes qui précèdent, que la diversité des âges traduit des trajectoires très différenciées parmi les étudiants présents en première année.

### 4.3. Des étudiants étrangers en proportions très inégales

Le questionnaire de l'enquête ne distinguant pas la nationalité des étudiants autres que français, l'information demeure très succincte. Ce sont les formations d'AES de Nice et de Paris qui sont les plus ouvertes aux étudiants étrangers, ces derniers représentent respectivement 13,8% et 12,7% de l'ensemble. Les scientifiques de SVT se placent à l'autre extrémité avec 4,3% (Nice) et 1,7% (Paris) d'étudiants étrangers. Si les niçois et les parisiens présentent des taux d'étudiants étrangers comparables, les niçois, à l'exception des juristes, se situent légèrement au delà des taux parisiens.

Tableau 5. Proportion d'étudiants français et étrangers

	AES NICE	AES PARIS	DROIT NICE	DROIT PARIS	PSYC NICE	PSYC PARIS	SVT NICE	SVT PARIS
Français	86,2	87,3	93,6	90,3	92,7	94,1	95,7	98,3
Etranger	13,8	12,7	6,4	9,7	7,3	5,9	4,3	1,7
N=	100,0 94	100,0 126	100,0 93	100,0 165	100,0 150	100,0 136	100,0 163	100,0 119
Rapport de variation	0,14	0,13	0,06	0,10	0,07	0,06	0,04	0,02
Indice de diversité	0,24	0,22	0,12	0,18	0,14	0,11	0,08	0,03

## 5. Les caractéristiques scolaires des étudiants

### 5.1. Le baccalauréat

Si l'obtention du baccalauréat, toujours employé dans un singulier désincarné pour mieux cacher la diversité des séries et des publics attendant à ces séries, est une condition théoriquement suffisante pour accéder à l'Université, dans la pratique, il est bien connu que l'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur est largement dominée par les caractéristiques du baccalauréat possédé : aux titulaires de baccalauréats technologiques les études courtes en STS, à ceux des baccalauréats généraux, les études longues. Depuis le début des années quatre-vingt, les orientations des bacheliers et des bachelières issus des différentes séries vers les différentes filières universitaires, déjà très marquées, se sont encore accentuées. En effet, "entre 1980 et 1992(...) la part des filles titulaires d'un baccalauréat littéraire entrant en lettres est passée de 54 à 62.5% et celle des garçons titulaires d'un baccalauréat scientifique est passée de 42% à 58% en sciences." (Erlich, 1998).

Quels enseignements pouvons-nous tirer des caractéristiques scolaires de nos huit sous-populations, et en particulier de leur série d'origine ? Comme nous l'avons rappelé dès l'introduction, le fait d'interroger les étudiants en amphitheâtre en cours d'année universitaire n'est sans doute pas neutre du point de vue de leurs caractéristiques scolaires : un certain nombre d'étudiants parmi les plus "vulnérables" scolairement, ceux dont le baccalauréat préparait mal aux études suivies à l'université, ont déjà perdu pied et ne figurent donc plus parmi ceux que nous avons interrogés. Nous avons donc affaire à un double titre à des " survivants ", survivants du cursus secondaire, mais également survivants des premiers mois à l'université que l'on sait difficiles à surmonter. Ce préalable étant formulé, comment caractériser les différentes disciplines enquêtées ?

Une première lecture d'ensemble du tableau 6 (cf. infra) nous montre que ce sont les différences structurelles qui l'emportent très largement sur les différences de site : dans chaque discipline, pour les variables examinées, *i.e.* le type et la série du baccalauréat, la mention obtenue ou même l'âge au baccalauréat, les niçois se comportent comme peu ou prou comme les parisiens. Les indices de variations, pris deux à deux, témoignent par leur proximité de ces homologues entre les sites d'études.

### 5.1.1. Type et série de baccalauréat

En AES, à Nice comme à Paris, les bacheliers technologiques, avec plus du quart de l'ensemble, fournissent une proportion non négligeable des effectifs. Comme par ailleurs, les équivalences sont nombreuses (surtout à Nice), la part des bacheliers généraux oscille entre 67% à Nice et 71% à Paris. Cette filière AES est sans doute une des filières universitaires les plus ouvertes aux bacheliers de tous horizons. Cependant, un examen plus détaillé, au niveau de la série du baccalauréat, tempère quelque peu cette conclusion, puisque les bacheliers des séries économiques et sociales (ES) y représentent environ 60% de l'ensemble de la population étudiante. En fait, on pourrait synthétiser l'information de la manière suivante : AES est une filière sous la domination des bacheliers de la série économique et sociale avec un fort contingent de bacheliers STT (Sciences et Technologie du Tertiaire). Ces deux séries totalisant près de 80% de la population étudiante en AES.

Les études juridiques, tout comme celles de psychologie, ne se rapportent pas directement à une série déterminée de l'enseignement secondaire. Bien sûr, les bacheliers ES semblent plus proches des études juridiques, et de fait, ils forment la catégorie modale (41% à Nice et 47% à Paris). Mais une fois ce préalable posé, une analyse plus détaillée montre qu'entre Nice et Paris les publics sont assez nettement différenciés. A Nice, un quart des bacheliers sont issus de la série scientifique (S) et seulement 15,8% des séries littéraires. A Paris, ce sont précisément les littéraires qui sont en nombre (27,4%), les scientifiques, quant à eux, ne passent pas la barre des 10%<sup>2</sup>. On peut d'ores et déjà faire l'hypothèse que ces différences renvoient à une offre de formation plus restreinte sur la place de Nice conjuguée, comme nous le verrons par la suite, à un usage spécifique des études juridiques par les bacheliers de la série S, qui ont très fréquemment en première année une histoire universitaire derrière eux (cf. infra).

La composition scolaire en psychologie est très comparable d'un site à l'autre. Mentionnons tout de même une différence de 5 points sur les baccalauréats généraux qui font que les étudiants issus des séries technologiques sont très légèrement sur-représentés à Nice. La psychologie, discipline extrêmement féminisée, fait la part belle aux littéraires, ce qui n'est pas une surprise, ils forment la catégorie modale, mais ne sont pas majoritaires pour autant.

Enfin, les Sciences de la vie et de la terre sont l'apanage quasi exclusif des bacheliers généraux et parmi ces derniers les titulaires d'un baccalauréat S sont en situation de monopole : 97% des étudiants de SVT possèdent un baccalauréat S, à Nice comme à Paris. La probabilité de tirer au sort deux étudiants de séries différentes est évidemment très faible en SVT (de l'ordre de 5%) alors que dans les autres disciplines, elle varie entre 0,56 (AES Paris) et 0,76 (Psychologie Paris).

---

<sup>2</sup> Ces différences sont significatives, le test du Z, qui compare deux pourcentages entre eux, étant supérieur à  $\pm 1,96$ . Dans l'ensemble des tableaux, les différences significatives entre Nice et Paris, pour une même discipline sont marquées en caractères gras.

### 5.1.2. La mention au baccalauréat.

Quelle que soit la discipline, la mention "passable" est l'apanage de la grande majorité des bacheliers présents en première année dans nos amphis. Si les étudiants d'AES de Paris sont les plus nombreux à être dépourvus de ce qui reste une marque d'excellence : la mention, (80% d'entre eux ont eu une mention passable), ils sont suivis de près par les psychologues niçois (77%), puis par les psychologues et juristes parisiens (74%). La comparaison entre les deux sites semble tourner à l'avantage des niçois, plus souvent titulaires d'une mention que leurs homologues parisiens (à l'exception de la psychologie), sans que, pour autant, les différences enregistrées soient significatives. Seuls les scientifiques de SVT de Nice présentent des taux de mentions nettement supérieurs à ceux de leurs collègues de la capitale.

### 5.1.3. L'âge au baccalauréat.

La "précocité" au baccalauréat, indice d'un cursus secondaire sans faute ou même d'un saut de classe au cours du primaire, constitue conjointement à la mention, un deuxième indicateur d'excellence. *A contrario*, une forte proportion d'étudiants très en retard par rapport à la norme théorique de 18 ans au baccalauréat a de fortes chances d'être révélateur de difficultés de tous ordres à l'université, scolaires mais également liées à la position dans le cycle de vie (étudiants n'habitant plus chez leurs parents, moins souvent boursiers, et plus fréquemment en emploi par exemple).

Les étudiants en avance au baccalauréat n'abondent pas parmi nos étudiants : ils représentent au mieux, 12 à 13% des effectifs en Droit et en SVT, à Nice dans les deux cas. En revanche, en Psychologie, toujours à Nice ou en Droit, mais cette fois à Paris, les étudiants précoces ne dépassent pas 3% des effectifs.

Si l'on considère maintenant les étudiants en avance et à l'heure, c'est-à-dire âgés de 18 ans et moins au moment de passer leur baccalauréat, la comparaison au sein de chaque discipline est favorable aux étudiants niçois, sans que, pour autant et de nouveau, les différences soient toujours significatives. De ce point de vue, les étudiants de droit azuréens se démarquent très nettement de leurs homologues parisiens : 71,6% d'entre eux avaient passé leur baccalauréat dans les temps impartis institutionnellement, contre 38,1% à Paris. Avec les juristes niçois, les scientifiques de SVT des deux sites et les étudiants d'AES de Nice sont ceux qui connaissent une majorité d'étudiants en avance ou à l'heure à la fin de leurs études secondaires.

Tableau 6 : le baccalauréat : type, série, mention et âge

	AES NICE	AES PARIS	DROIT NICE	DROIT PARIS	PSYC NICE	PSYC PARIS	SVT NICE	SVT PARIS
<b>Type de Bac</b>								
Bac général	67,4	71,7	83,2	82,7	72,4	77,8	98,8	97,5
Bac Techno, Pro	27,3	25,9	13,6	15,5	23,0	19,2	1,2	2,5
Equivalence	5,3	2,4	3,2	1,8	4,6	3,0	0,0	0,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rapport de variation	0,33	0,28	0,17	0,17	0,28	0,22	0,01	0,03
Indice de diversité	0,47	0,42	0,29	0,29	0,42	0,36	0,02	0,05
<b>Série du Bac</b>								
L ou A	5,3	5,5	15,8	27,4	36,8	37,7	0,6	0,0
ES ou B	57,8	63,1	41,0	47,0	18,4	21,5	1,2	0,0
S ou C,D,E	4,2	3,1	26,3	8,3	17,1	18,5	97,0	97,5
STI, STL, F	1,1	3,1	3,2	0,0	8,6	10,4	1,2	2,5
STT, G	18,9	18,9	10,5	14,3	11,2	8,9	0,0	0,0
Bac Pro ou BT	7,4	3,9	0,0	1,2	3,3	0,0	0,0	0,0
Equiv.	5,3	2,4	3,2	1,8	4,6	3,0	0,0	0,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rapport de variation	0,42	0,37	0,59	0,53	0,63	0,62	0,03	0,03
Indice de diversité	0,62	0,56	0,72	0,68	0,78	0,76	0,06	0,05
<b>Mention au Bac</b>								
passable	72,4	79,1	69,1	74,0	77,2	74,8	60,3	72,5
Assez Bien	19,1	14,5	26,6	22,4	20,1	21,5	29,5	20,8
Bien	7,4	4,8	3,2	3,6	0,7	2,2	9,0	4,2
Très Bien	1,1	1,6	1,1	0,0	2,0	1,5	1,2	2,5
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rapport de variation	0,28	0,21	0,31	0,26	0,23	0,25	0,40	0,28
Indice de diversité	0,43	0,35	0,45	0,40	0,36	0,39	0,54	0,43
<b>Age au bac</b>								
17 et moins	6,3	4,7	12,6	1,8	2,6	5,9	13,2	6,7
18 ans	45,3	44,1	58,9	36,3	45,8	36,8	57,5	59,2
19 ans	25,3	25,2	12,6	40,5	32,0	43,4	19,2	16,7
20 ans	14,7	11,8	8,4	14,3	17,6	9,6	7,2	12,5
21 ans	5,3	7,1	2,1	2,4	0,7	2,2	1,8	4,2
22 et plus	3,2	7,1	5,3	4,8	1,3	2,2	1,2	0,8
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Rapport de variation	0,55	0,56	0,41	0,60	0,54	0,57	0,43	0,41
Indice de diversité	0,70	0,72	0,61	0,68	0,66	0,66	0,61	0,60
N=	95	127	95	168	153	136	167	120

## **1. 2. Le devenir et le questionnaire : une population de "survivants".**

Pour des raisons techniques de mise en place du dispositif d'enquête (élaboration du questionnaire, pré-test, obtention des autorisations nécessaires à sa diffusion, etc...) nous n'avons pu entamer la distribution en amphis que vers les mois de février-mars 1998. Or, en première année, toutes les enquêtes centrées sur les parcours de formation des étudiants insistent sur ce point, l'"évaporation" se manifeste dès les premières semaines du cursus, ou à l'issue du premier contrôle des connaissances. De ce fait, cette fraction de la population étudiante échappe à nos investigations. D'autre part, le mode d'investigation retenu, l'interrogation en amphi, exclut ipso facto la population non assidue et notamment les étudiants salariés, il est vrai peu nombreux en première année. L'enquête porte donc sur des étudiants présents. La population enquêtée est donc une population qui a déjà subi à l'université une première sélection, ce sont les "survivants" de l'évaporation, qui sont, en outre et par définition, des étudiants assidus. Les étudiants ayant renoncé à poursuivre leurs études ainsi que ceux s'absentant, plus ou moins régulièrement, par obligation ou par choix, ne sont pas comptabilisés dans nos analyses.

Ces quelques considérations sur les conditions propres à l'enquête et les limites qu'elles imposent ont pour principale conséquence que nous ne connaissons pas la réussite mais plus simplement l'inscription en deuxième année de DEUG. Ce que nous mesurons c'est le passage en deuxième année dans le même département, du même établissement. Par ailleurs, nous n'avons pas les moyens de savoir dans quelles conditions ce passage en deuxième année s'est effectué, les résultats aux examens ne figurant pas sur les sources à notre disposition. Nous n'avons donc ni la connaissance des notes obtenues, ni même, celle plus synthétique, de la mention obtenue aux différents modules. Cette dernière indication aurait été pourtant fort utile à plus d'un titre, ne serait-ce que dans sa mise en relation avec les différentes formes de travail universitaire et de son "rendement" effectif. L'image que fournit la situation alternative, "le non passage en deuxième année" est également imprécise : résulte-t-elle d'un échec véritable, dûment ratifié par l'institution ou d'une auto-élimination, sans avoir subi les épreuves d'examen, ou encore d'un abandon encore plus précoce, sans inscription à l'examen ? D'autre part, les conditions de la sortie ne sont pas aussi définitives et irrémédiables que la sécheresse du terme le laisse supposer. Sont regroupées ici sous ce vocable unique, et par pure commodité, des situations qui n'ont en commun que l'abandon de la discipline considérée. En d'autres termes, les réorientations, qu'elles soient au sein du même établissement ou dans un autre établissement d'enseignement supérieur, ne sont pas prises en compte, elles sont donc confondues ou assimilées à l'arrêt des études. Toutes ces situations sont considérées comme des sorties du fait qu'à Paris, il était extrêmement difficile de suivre les étudiants à travers la diversité des établissements d'enseignement supérieur, à la différence de Nice, où l'Université, pluridisciplinaire, est en situation de quasi-monopole. Ici, il aurait été relativement aisé de distinguer les sorties des réorientations, là cela devenait une recherche en soi.

Enfin, évoquons le cas de la Psychologie à Paris, où la sélection ne se fait pas en première année de DEUG, mais à l'issue de la deuxième année. Dès lors, il n'étonnera personne de constater une absence de redoublement pour l'année 98 et évidemment un taux de passage record dans l'année supérieure, qui n'est grevé que des abandons, ceux-ci ayant eu lieu forcément en cours d'année et non pas à l'issue d'un examen. D'évidence, cette dernière réserve est rédhibitoire : nous ne pourrions donc pas étudier les conditions de passage dans l'année supérieure des étudiants de Psychologie à Paris. Néanmoins, pour les autres disciplines, ainsi que pour la Psychologie à Nice, nous avons pu construire des taux de passage en deuxième année que nous mettrons en relation avec les temps d'études et les manières de faire.

## **2. De la première à la deuxième année : passage et redoublement**

### **2.1. Le passage en DEUG2**

Les taux de passage que nous enregistrons dans les quatre disciplines sont variables et dans certains cas relativement élevés, tel est le fait le plus frappant à la lecture du tableau ci-après. Dans le cas le plus défavorable, celui du Droit à Paris, 47% des étudiants enquêtés sont admis en deuxième année de DEUG, alors que le chiffre le plus élevé concerne les étudiants de SVT de Paris qui sont 65% à franchir la barrière de la première année. Ces résultats sont supérieurs à ceux que l'on constate

habituellement lorsque la population de référence est celle des inscrits en début d'année. Ici, l'unité de référence étant les étudiants interrogés en amphi, les taux de passage sont élevés du simple fait qu'on se réfère à une population d'étudiants assidus. On remarquera la grande proximité des taux niçois et parisiens pour les disciplines du Droit et de SVT qui s'opposent par ailleurs l'une à l'autre, puisque les études juridiques restreignent le plus l'accès à la deuxième année, à l'opposé des Sciences de la vie et de la terre. D'une façon générale, il semblerait que les meilleurs résultats des scientifiques soient liés à leur très grande homogénéité sur le plan scolaire. Ces études sont le monopole des bacheliers S, très souvent en avance ou à l'heure à la fin de leurs études secondaires. En quelque sorte, la sélection a déjà été effectuée avant l'entrée en SVT, à l'opposé des études juridiques ouvertes (la diversité des baccalauréats en témoigne) mais où elle se fait davantage en cours d'année, tout comme pour les études de Psychologie et d'AES, où environ un étudiant sur deux (parmi ceux qui ont été interrogés) passe en DEUG2. Avec un taux de passage de 60,6% AES Paris fait figure d'exception, largement supérieur au taux niçois, sans que l'on puisse attribuer cet écart favorable à une caractéristique particulière des étudiants parisiens. Leurs caractéristiques socio-démographiques et scolaires, prises individuellement, ne sont jamais significativement différentes de celles des niçois, mais en revanche elles jouent en faveur des parisiens, étant par exemple légèrement plus féminisés, un peu plus souvent issus des filières d'enseignement général, ces deux facteurs jouant en faveur d'un passage en deuxième année (cf. infra).

Tableau 32 : le devenir après un an

Devenir après un an	AES NICE		AES PARIS		DROIT NICE		DROIT PARIS		PSYC NICE		PSYC PARIS		SVT NICE		SVT PARIS	
	%	en %	%	en %	%	en %	%	en %	%	en %	%	en %	%	en %	%	en %
DEUG2	49,5	60,6	48,4	47,0	47,7	78,7	63,5	65,0								
Redoublement	11,6	19,7	26,3	28,6	15,7	0,0	10,2	17,5								
Sortie	38,9	19,7	25,3	24,4	36,6	21,3	26,3	17,5								
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0								

## 2.2. Le redoublement et la sortie

D'une façon générale, niçois et parisiens s'opposent plus sur le redoublement et la sortie que sur les taux de passage, les premiers ayant plus tendance que les seconds à rompre les ponts avec leur discipline d'inscription et corrélativement, en cas d'échec, moins nombreux à renouveler leur inscription en première année. Cette divergence parmi ceux qui n'intègrent pas la deuxième année ne s'explique pas par le poids des étudiants qui étaient déjà redoublants au moment de l'interrogation. Celui-ci ne diffère pas significativement au sein des différentes disciplines à Nice et à Paris. En revanche, nous avons souligné l'importance numérique à Nice des étudiants ayant un passé universitaire, ils sont même majoritaires en Droit et en Psychologie. L'ancienneté dans les études des étudiants niçois explique très probablement pourquoi, lorsqu'ils échouent de nouveau, ils s'accrochent moins que les Parisiens et "préfèrent" sortir d'une discipline où ils n'ont pas plus qu'auparavant réussi à contourner l'écueil de la première année. Pour leur part, les Parisiens, très majoritairement néo-bacheliers, tentent plus souvent une nouvelle fois leur chance.

## 2.3. Une première année généralement mieux négociée par les filles

Les filles, nous l'avons vu, sont largement majoritaires dans nos quatre disciplines. Dans l'ensemble, à l'issue de la première année, la féminisation de ces disciplines, déjà très marquée, sort renforcé. La Psychologie, au départ quasi-monopole des filles, ne connaît pas une évolution favorable aux quelques étudiants de sexe masculin qui se sont égarés sur ces terres. En SVT, à Nice comme à Paris, plus des deux tiers d'entre elles passent en deuxième année, la moitié des garçons seulement les accompagnent. Comme par ailleurs, les garçons recalés quittent cette discipline plus fréquemment que les filles, la coloration féminine des amphithéâtres de SVT s'accroît. En Droit et en AES, la situation des étudiants niçois diffère quelque peu de celle de leurs collègues parisiens. A Nice, en Droit, les filles passent plus fréquemment en deuxième année (14 points d'écart) et lorsqu'elles ne



franchissent pas la barrière, elles choisissent de redoubler plutôt que de quitter leur discipline, à la différence des garçons. Elles renforcent donc leurs positions. A Paris, pour cette même discipline, le constat est plus nuancé, filles et garçons connaissant des taux de passage très voisins. En AES à Nice, le taux de passage des filles est légèrement supérieur à celui des garçons, à l'inverse de ce qu'on observe à Paris.

#### **2.4. Le baccalauréat général condition d'une survie à l'université**

Le tableau ci-après confirme, s'il en était besoin, que l'accès aux filières universitaires longues n'est qu'un leurre pour la très grande majorité des étudiants titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel. En AES, à Paris seulement un peu plus du quart des bacheliers technologiques sont présents en deuxième année, à Nice ils ne sont que 16% des effectifs d'origine, en Droit, pour ces mêmes sites, ces proportions sont respectivement de 24% et de 12%. En SVT, ils étaient très peu nombreux en première année, mais aucun n'a passé la rampe. La sélection a donc été drastique pour ces bacheliers qui totalisaient en AES près du tiers des effectifs interrogés et qui, un an plus tard, se comptent sur les doigts de la main en deuxième année. Pourtant, et la remarque est d'importance, ces bacheliers technologiques ou professionnels étaient beaucoup plus fréquemment titulaires d'une mention que leurs homologues "généralistes". Leur situation était donc paradoxale, excellents dans des filières de relégation, ils se sentaient, bacheliers et mentionnés, doublement légitimés par l'institution scolaire pour poursuivre leurs études à l'université.

Cette distance par rapport au capital culturel est-elle susceptible de se réduire avec le temps ? Autrement dit, ce manque de familiarité par rapport aux codes et connaissances implicites qui sont valorisés à l'université peut-il être compensé par un apprentissage prolongé du "métier d'étudiant"<sup>2</sup>, dont témoignerait, en quelque sorte, le redoublement ou les réorientations ? De fait, les bacheliers technologiques ou professionnels, qui, au plus, représentent un tiers des effectifs enquêtés (en AES à Nice), oscillent entre 30 et 70% des étudiants qui étaient déjà présents dans la discipline considérée l'année précédant l'enquête. Il ne semble pas qu'ils parviennent, après redoublement, à améliorer significativement leur position : si nous prenons l'exemple du Droit, où les données sont moins squelettiques que dans les autres disciplines (du fait des taux de redoublement élevés), à Nice, 61% des redoublants issus des séries générales sont passés dans l'année supérieure, ils ne sont que 20% lorsqu'ils proviennent des séries technologiques ou professionnelles, à Paris, ces chiffres sont respectivement de 60% et de 27%.

---

<sup>1</sup> Pour AES Nice 41% des bacheliers technologiques (BT) étaient titulaires d'une mention, contre 21% des bacheliers issus des séries générales (BG), pour AES Paris, ces chiffres sont respectivement de 30% (BT) contre 19% (BG), pour Droit Nice, 37% (BT) contre 30% (BG), pour Droit Paris, 34% (BT) contre 25% (BG), pour Psychologie Nice, 38% (BT) contre 20% (BG), pour Psychologie Paris, 26% (BT) contre 24% (BG). En SVT, les étudiants issus des séries technologiques sont trop peu nombreux.

<sup>2</sup> Cette expression, popularisée par A. Coulon, figurait déjà dans *les Héritiers*.

Tableau 33 : le devenir après un an

Devenir après un an	AES NICE	AES PARIS	DROIT NICE	DROIT PARIS	PSYC NICE	PSYC PARIS	SVT NICE	SVT PARIS
<b>Sexe</b>								
<b>Hommes</b>								
passe en DEUG2	47,4	63,0	40,0	48,4	25,0	100,0	54,8	47,2
ne passe pas en DEUG2	52,6	37,0	60,0	51,6	75,0	0,0	45,2	52,8
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Femmes</b>								
passe en DEUG2	50,9	59,3	54,5	46,2	49,7	77,7	68,6	72,6
ne passe pas en DEUG2	49,1	40,7	45,5	53,8	50,3	22,3	31,4	27,4
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Type de bac</b>								
<b>Général</b>								
passe en DEUG2	65,6	73,6	55,7	51,8	49,0	81,9	64,6	66,7
ne passe pas en DEUG2	34,4	26,4	44,3	48,2	51,0	18,1	35,4	33,3
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Technique</b>								
passe en DEUG2	16,1	27,8	12,5	24,2	42,8	70,0	0,0	0,0
ne passe pas en DEUG2	83,9	72,2	87,5	75,8	57,2	30	100,0	100,0
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

### **2.5. Proximité familiale vis-à-vis des études supérieures et le passage en deuxième année.**

Nous avons construit deux indicateurs (cf. chapitre 5) susceptible de nous éclairer sur la distance familiale vis à vis de l'enseignement supérieur. Le premier concerne les parents nous indique si l'un des parents (ou les deux ensemble) a fréquenté un établissement d'enseignement supérieur. Le second concerne les frères et sœurs et atteste de la présence d'un frère ou d'une sœur nécessairement plus âgé(e) qui serait ou aurait été inscrit(e) dans un établissement d'enseignement supérieur. Nous les avons mis en relation avec le passage en deuxième année. Pour ce qui est du premier indicateur, les taux de passage des étudiants dont le ou les parents ont fait l'expérience de l'enseignement supérieur sont généralement plus élevés que ceux dont les parents n'ont pu accéder à ce niveau. Autrement dit, faire partie de la deuxième (ou davantage) génération familiale à fréquenter les bancs de l'université, semble constituer un facteur positif en faveur d'un bon début de scolarité à l'université (la relation est toujours dans le même sens, mais n'est véritablement significative que pour les scientifiques parisiens).

En ce qui concerne la présence d'un frère ou d'une sœur à l'université, nos résultats ne nous permettent pas d'affirmer qu'il y ait un effet positif sur le passage dans l'année supérieure. Nos résultats sont même assez contradictoires d'une section à l'autre. Il faut sans doute mettre ceci sur le compte des nombreuses conditions nécessaires à l'obtention de l'indicateur (présence de frères ou sœurs, obligatoirement plus âgés) réduisant les effectifs à leur plus simple expression.

### **2.6. Néo-bacheliers, étudiants en reconversion et le passage en deuxième année.**

Nous avons vu (Chapitre 5) les étudiants qui ont eu l'expérience d'une ou plusieurs années dans une autre filière de l'enseignement supérieur constituaient une proportion non négligeable de l'ensemble des étudiants de première année, dans certaines sections comme en Psychologie à Nice, ils étaient même majoritaires. Nous avons également relevé qu'il s'agissait bien d'une reconversion après échec ou interruption et non d'un cumul de diplômes en vue de compléter la formation initiale et qu'environ 70% de ces étudiants en reconversion provenaient de l'université.

Le fait d'être inscrit et présent en première année sans pour autant être considéré comme un débutant dans l'enseignement supérieur a-t-il une incidence sur le passage en deuxième année ? La réponse est affirmative : il existe une relation entre le fait d'avoir eu une ou plusieurs années d'ancienneté dans une autre filière de l'enseignement supérieur. Sur l'ensemble des sections étudiées, cette relation est significative dans chacune des sections examinées (à l'exception d'AES Paris), mais elle est tantôt positive, tantôt négative. En AES à Nice, ce sont les primants dans la discipline qui obtiennent des taux de passage plus élevés, les anciens bacheliers en reconversion n'obtenant que des résultats médiocres. En Droit, à Nice comme à Paris, on observe un renversement de tendance, ce sont les étudiants en reconversion qui tirent mieux leur épingle du jeu. En Psychologie à Nice, les anciens obtiennent également de meilleurs résultats. En SVT, à Paris, ce sont les bacheliers de l'année qui ont les meilleurs taux de passage à l'inverse de Nice. Comment interpréter cette hétérogénéité ? Nos effectifs ne nous permettent pas d'examiner très en détail les parcours antérieurs des étudiants, mais il semblerait que l'on puisse imputer en partie ces variations à la qualité scolaire des étudiants en reconversion ou au type d'études suivies dans la période antérieure. Prenons deux exemples, en AES à Nice, où l'on observe de mauvais taux de passage pour les anciens, on recense 41% de bacheliers technologiques ou professionnels parmi ces étudiants. En SVT à Paris, toujours parmi les anciens, on dénombre 41% d'étudiants en provenance de l'UFR de médecine. Ce sont certes des étudiants en situation d'échec, mais ils n'ont ni le même passé scolaire ni le même rapport aux études que les étudiants d'AES originaires des séries technologiques ou professionnelles. Les étudiants scientifiques parisiens reconvertis passent à plus de 70% dans l'année supérieure, ceux d'AES à Nice ne sont que 38% à franchir la barrière de la première année.

### **3. Temps d'études et passage en deuxième année**

Dans le chapitre consacré aux manières d'étudier des étudiants, nous avons présenté les différentes espèces de temps qui composent le temps d'études, signalé quelques-uns des principes de variation des volumes horaires et envisagé l'effet de certaines conduites sur la suite de la scolarité. L'analyse portera ici sur la liaison entre le temps consacré aux études et le passage dans l'année supérieure. En effet, comme nous l'avons amplement montré, pour évaluer les résultats des étudiants nous ne disposons que d'une information trop imparfaite sur l'accès à l'année supérieure. On s'intéressera à trois aspects du temps d'études : les absences, le temps des études personnelles et le temps d'études général. Nous ne reviendrons pas sur la présentation de ces différentes dimensions du temps d'études, mais, pour chacune d'elles, il nous faut préciser les attendus en termes d'effet sur le passage.

#### **3.1. Absentéisme et passage**

Le temps d'absence, nous l'avons vu, varie selon les sections. Son volume semble dépendre, pour une part significative, à la fois de la forme d'encadrement pédagogique qui domine dans les départements d'enseignement et de la composition scolaire de ces mêmes départements. L'analyse des conduites absentéistes qui, on le rappelle, ne sont estimées ici qu'a posteriori et sur la base des déclarations des répondants à l'enquête, a montré que les motifs pouvaient être variables suivant les sections avec, par exemple, en Droit, des raisons légitimes (pour l'institution) puisqu'elles appartiennent à la santé des personnes (maladie, fatigue) alors qu'en AES les mobiles indiquaient, plus qu'ailleurs, ou bien un détachement des études (manque d'envie, autres activités), comme à Nice, ou encore, comme à Paris, une attitude critique envers l'enseignement dispensé (mise en cause des enseignants et du contenu des enseignements). A partir de ces quelques indications et de la composition scolaire des filières, nous avons envisagé le risque d'abandon ou d'échec de ces étudiants. En effet, on peut interpréter cette sur-pratique de l'absentéisme en AES, et les motifs que les étudiants avancent, comme la manifestation de difficultés associées à l'affiliation à la vie universitaire. Ces problèmes concernent aussi bien l'articulation des emplois du temps, la forme d'enseignement (le cours magistral), que la maîtrise des opérations pratiques et cognitives du travail intellectuel (la prise de notes). L'absentéisme des présents, tel qu'il nous apparaît en AES, fait penser au phénomène d'abandon par démaillage (Coulon, 1997). On sait que pendant la première année d'université de nombreux étudiants abandonnent peu de temps après la rentrée, puis un nouveau flux s'observe juste après les interruptions de cours causées par les jours fériés ou les premières vacances (parfois les grèves) : c'est le démaillage. S'absenter des cours trop souvent ou trop

longtemps, c'est prendre le risque de couper avec la vie universitaire, de se sentir étranger ou extérieur, de rompre le lien, puis d'abandonner.

Les données du tableau ci-après permettent d'apprécier la relation entre l'absentéisme et le devenir des étudiants sur la base de la moyenne horaire des absences dans la semaine qui précède l'enquête. Ces résultats renforceraient plutôt nos présomptions. En comparant les étudiants qui accèdent à l'année supérieure à ceux qui ne passent pas, la quantité d'heures manquées par les seconds excède celle des premiers lorsque l'absentéisme de la filière était élevé. Le phénomène concerne le département de Droit de Paris et surtout les deux sections d'AES. Dans ces trois filières, la moyenne des heures manquées par les étudiants qui passent dans l'année supérieure est inférieure à celle des étudiants qui ne passent pas. Les heures d'absence se réduisent avec le passage. Dans l'absentéisme, le plus décisif, c'est moins le fait de manquer les enseignements que le rapport aux études que manifeste ce comportement. Sur ce plan, on observe dans l'exploitation des données que, dans tous les départements, déclarer une absence aux cours magistraux c'est aussi la déclarer pour les travaux dirigés et vice versa, autrement dit, manquer les enseignements devient une pratique globale. Mais il y a plus. Sauf dans la section de Psychologie de Nice, partout les heures d'absence déclarées sont négativement corrélées aux heures de travail personnel, ce qui signifie que plus le volume horaire des absences s'élève plus le volume horaire dépensé au travail personnel diminue. Autrement dit, ne pas être présent en cours, ce n'est pas se soustraire à la contrainte des enseignements pour gagner du temps et en consacrer plus aux études personnelles, mais en perdre. Or, on va le voir, le temps libre d'études est partiellement associé à la performance des étudiants. Selon leur composition scolaire, les départements sont plus ou moins concernés par ce rapport à l'enseignement et au travail personnel.

Tableau 34 : Temps d'absence et passage dans l'année supérieure

	AES		DROIT		PSYCHO		SVT	
	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS
Absence (moyenne hebdomadaire)								
Passe dans l'année supérieure	2:44	4:30	1:33	1:53	2:12	ns	1:47	1:11
Ne passe pas	3:57	6:55	1:33	2:36	1:37	ns	1:50	1:39

Le tableau se lit ainsi : "Dans la section d'AES de Nice, les étudiants qui passent dans l'année supérieure ont déclaré en moyenne 2h44 d'absence au cours de la semaine de référence".

### 3.2. Temps d'études personnelles et passage

Comme on l'a dit dans le chapitre précédent, les études universitaires se basent, pour une part non négligeable, sur un temps de travail créé sur l'initiative des étudiants : le temps libre d'études appelé aussi le temps d'études personnelles. Ce transfert de charge du temps d'enseignement vers le temps disponible, et donc le réaménagement des emplois du temps, constituent des problèmes cruciaux que rencontrent les étudiants en première année et qu'ils doivent résoudre pour survivre dans les études universitaires. Parvenir à consacrer du temps disponible aux études personnelles devient, en milieu étudiant, le signe à la fois d'un travail plus intense et d'une autodiscipline du temps. On peut donc s'attendre à ce que l'une des clés du passage dans l'année supérieure réside dans cette disposition à consacrer de son temps pour ses études et, ce faisant, à travailler plus.

L'observation du temps moyen que consacrent les étudiants aux études personnelles ne contredit pas cette conjecture. Dans tous les départements, les étudiants qui passent dans l'année supérieure présentent un surcroît de temps passé aux études personnelles. La différence est souvent ténue, mais l'écart est constant. Dans les études universitaires la dépense de temps personnel est en partie rétribuée. Ce constat nuance les observations faites dans les recherches sur le travail lycéen qui montrent qu'entre le temps de travail et les résultats scolaires le lien est faible : " il est impossible de dire que les bons élèves travaillent plus que les mauvais " (BARRERE, 1997). En première année d'université, en revanche, la quantité de travail personnel mesurée par le temps passé aux études semble être, au moins partiellement, récompensée.

Tableau 35 : temps libre d'études et passage dans l'année supérieure

	AES		DROIT		PSYCHO		SVT	
	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS
Temps d'études personnelles :								
Passe dans l'année supérieure	5:58	7:09	9:07	11:23	6:44	ns	6:33	8:42
Ne passe pas	4:43	8:07	6:49	10:48	5:45	ns	5:23	7:37

*Le tableau se lit ainsi : "Dans la section AES de Nice, les étudiants qui passent dans l'année supérieure déclarent en moyenne 5h58 de temps de travail personnel au cours de la semaine de référence".*

Dans les formations universitaires, le travail personnel ou autonome ne prend pas la même signification qu'au lycée. A l'Université, les études personnelles sont beaucoup moins contrôlées par le temps d'enseignement ; le temps de travail personnel y est un temps beaucoup plus libre parce qu'il est créé sur l'initiative des étudiants. Consacrer, hors du temps d'enseignement, un temps élevé au travail universitaire, alors qu'il est peu imposé ou prescrit (ne serait-ce que sous la forme de travaux à rendre), c'est faire la preuve de l'intériorisation d'une discipline temporelle liée aux études. Dans le chapitre précédent, nous avons vu que cette disposition n'était pas indépendante du parcours scolaire antérieur ou encore de l'identité sexuelle des étudiants. Aussi le passage dans l'année supérieure peut-il résulter d'un investissement en temps plus intense dans les études et plus particulièrement dans le travail personnel.

Résumons-nous, l'absentéisme ne semble entretenir une relation avec le passage que dans les départements dans lesquels le nombre d'heures manquées est élevé, c'est-à-dire lorsque l'absentéisme devient le signe d'un détachement des études, d'un démaillage. Dans ces conditions que, dans une conception très normative des faits sociaux, l'on qualifierait de pathologiques, le passage dans l'année supérieure correspond à un nombre d'heures d'absence moins élevé. Signe manifeste de l'affiliation intellectuelle aux conditions d'études universitaires, le temps personnel d'études, quant à lui, entretient un lien plus direct avec le passage : la quantité de travail, appréciée par le temps dépensé, est plus élevée lorsque les étudiants passent dans l'année supérieure que lorsqu'ils ne passent pas.

### 3.3. Temps consacré aux études et passage

Connaissant la relation entre l'absentéisme et le passage, ainsi que l'association entre le temps personnel d'études et l'accès à l'année supérieure, on ne peut que s'attendre à ce que le temps qui totalise la charge horaire des enseignements et du travail personnel obéisse aux mêmes variations que les temps qui le composent. En effet, en simplifiant, on peut dire que si l'absentéisme baisse, le temps d'enseignement mais aussi le temps libre d'études augmentent, et, partant, le temps général ; si le temps libre d'études s'élève alors le temps global augmente également. Bien entendu, dans la réalité, le lien entre les catégories de temps n'est jamais aussi linéaire, en particulier lorsque l'on se place au niveau des observations individuelles.

Comparons le temps moyen consacré aux études par les étudiants qui passent dans l'année supérieure et les autres. Les données du tableau ci-après font apparaître une association, parfois faible il est vrai, entre le passage en deuxième année et un temps général d'études élevé : les étudiants qui passent affichent un volume d'heures consacrées aux études (cours, travaux dirigés, travail autonome) sensiblement plus élevé que les étudiants qui n'accèdent pas à l'année supérieure. Dans certaines sections, comme dans les formations scientifiques, l'écart de temps entre les deux catégories d'étudiants peut même être particulièrement élevé.

Au lycée, la relation d'équivalence entre le travail scolaire et la réussite est loin d'être établie et constante (Barrère, 1997). Dans les études universitaires, en revanche cette relation est peut-être plus étroite parce que le temps de travail et l'organisation temporelle des études n'ont plus la même signification pratique que dans l'univers scolaire. A l'université, l'abandon des études avant l'épreuve du contrôle des connaissances anticipe le verdict de l'examen. L'élimination, en première année se

fait en grande partie par abandon des études, par auto-élimination. Dans le champ de l'enseignement supérieur, les formations universitaires se remarquent, nous l'avons rappelé, par une temporalité très spéciale des études qui se caractérise par un volume réduit de temps consacré aux enseignements et aux travaux personnels ainsi qu'une institutionnalisation faible de ce temps (Lahire, 1997). Son emploi se doit d'être, pour partie, organisé par les étudiants eux-mêmes sur leur temps disponible. Il ne pèse donc pas sur le travail universitaire de contraintes fortes et le temps d'études général reste peu encadré. Ce remaniement de la structure temporelle des études et de l'ordre institutionnel, qui s'inscrit en discontinuité avec l'enseignement secondaire où le temps de travail personnel reste imposé et sous le contrôle de l'institution scolaire, a un corollaire : l'autonomisation et la personnalisation du travail de l'étudiant et du temps qui lui est dévolu. Pour que cette autodiscipline du temps et du travail se réalise, il faut, au préalable, avoir fait sienne la prescription scolaire (qui désormais ne s'impose plus à soi comme une obligation). Dans le passage du lycée à l'université, il faut donc résoudre pratiquement les problèmes d'aménagement du temps et des espaces (Lahire, 1997), de réorganisation et de planification du travail et de l'activité que posent l'affiliation intellectuelle aux études universitaires (Coulon, 1997). Avant de soumettre les connaissances au contrôle et la maîtrise des exercices du savoir à examen, il faut survivre à l'effet de scansion qu'induit le passage du lycée à l'université (d'une forme d'enseignement à une autre) : seuls se présenteront ceux qui auront survécu. Dans ces conditions, dédier du temps aux études et au travail personnel dans les premiers mois d'une première année d'université constitue déjà l'indication objective d'une disposition à poursuivre au-delà.

Tableau 36 : Temps d'études général et passage dans l'année supérieure.

	AES		DROIT		PSYCHO		SVT	
	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS
Temps d'études général :								
Passe dans l'année supérieure	24:28	23:22	24:16	29:24	20:20	ns	26:47	25:28
Ne passe pas	23:07	22:32	22:20	27:14	19:23	ns	22:15	22:49

Cependant, à l'université comme aux autres niveaux de l'enseignement, un désajustement entre l'effort consenti et la récompense du travail peut être douloureusement ressenti par les étudiants et leur dévoiler l'arbitraire et la violence symbolique d'une action pédagogique qui peut apprécier le dilettante et déjuger l'effort. Dans les verdicts de l'université sur les étudiants, l'adéquation entre le somme de travail (mesurée par la dépense de temps) et le passage dans l'année supérieure n'est pas automatique. La liaison entre le temps consacré au travail et le passage dans l'année supérieure n'est pas fonctionnelle : travailler plus n'augmente pas nécessairement la probabilité de passer ou travailler moins le risque d'être recalé.

Pour passer dans l'année supérieure, l'effort temporel consacré aux études oppose surtout les extrêmes, c'est-à-dire la partie des étudiants qui travaillent le moins à celle qui travaille le plus. On peut le constater dans le tableau suivant dans lequel sont présentés les coefficients de passage du quart des étudiants qui déclarent les temps d'études les plus élevés (quartile supérieur) et le quart qui déclare les temps d'études les plus faibles (quartile inférieur).

Tableau 37 : Taux de passage dans l'année supérieure du quartile inférieur et supérieur

	AES		DROIT		PSYCHO		SVT	
	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS	NICE	PARIS
Temps d'études général :								
Quartile supérieur	56,0%	56,7%	57,9%	52,8%	53,0%	n.s.	80,6%	75,0%
Quartile inférieur	26,3%	46,4%	53,0%	38,2%	36,4%	n.s.	53,0%	61,5%

Le tableau se lit ainsi: "Dans la section d'AES de Nice, le quart des étudiants qui passe le plus de temps aux études ont un taux de passage de 56%; ce taux s'élève à 26.3% dans le quart des étudiants qui passe le moins de temps aux études".

## 4. Le passage en deuxième année et les différentes pratiques de travail

L'accès en deuxième année de DEUG, on vient de le voir, est en relation partielle avec le temps consacré aux études. Ce premier résultat nous autorise-t-il à énoncer qu'à l'université, le travail est récompensé ? La valeur scolaire que sanctionne l'examen équivaut-elle à des manières d'étudier particulières ? Le temps passé à étudier, nous l'avons dit, n'est pas un indicateur dénué d'ambiguïté quant à sa signification. De plus, dans la perception des universitaires, le travail récompensé c'est plus le beau travail que la masse de travail car trop d'efforts peut être un signe de lacunes et d'insuffisances, d'une absence de savoir-faire ou de savoir-dire. Quand le travail devient labeur, l'étudiant devient laborieux. L'effort, la peine, la contrainte (la corvée ?) ne font pas bon ménage avec un monde qui valorise le temps d'études personnelles ou libre et les qualités d'autonomie ou la libre disposition du temps. L'évaluation de l'étudiant ne se base pas directement sur l'effort mais sur la qualité du travail produit, c'est-à-dire les travaux.

Comment rendre compte de la qualité du travail fourni ? La mesure de l'intensité des actes qui accompagnent certaines préparations universitaires ne suffit pas à satisfaire cette demande car les indications de tâches à notre disposition sont souvent ambivalentes ou polysémiques : au-delà d'un certain niveau, les heures de travail accumulées (le volume de temps passé aux études) peuvent traduire des difficultés dans l'accomplissement des tâches et des travaux plutôt qu'être un gage de réussite dans les études. On a déjà exposé l'exemple de la prise de notes intégrale en cours qui pouvait donner lieu à des interprétations diamétralement opposées : dans certains cas, expression de difficultés, d'une incapacité à sélectionner l'information, à distinguer l'essentiel du superflu, dans d'autres la matérialisation de ce même esprit de sérieux, de prévoyance en vue d'un remodelage d'une restructuration de ce cours. Pour lever une partie de l'incertitude, il faudrait pouvoir accéder aux "œuvres" elles-mêmes, aux notes et résumés, et connaître leur évaluation.

Dans l'analyse du passage dans l'année supérieure, cette ambivalence des actes ou des tâches a pour résultat de neutraliser leur effet statistique. Comme une même conduite de travail peut prendre une signification contraire aucune ne devient discriminante. C'est ainsi que sur la soixantaine de modalités directement en relation avec les manières d'étudier, aucune d'entre elles n'a, sur l'ensemble des sept sections examinées, un effet significatif (positif ou négatif) et régulier sur le passage en deuxième année. Dans ces conditions, analyser séparément les différentes pratiques de travail, dans leur rapport avec le passage en deuxième année n'aurait pas grand intérêt<sup>3</sup> et pas grand sens sociologique. "Ce n'est qu'en combinant les différentes manières de faire, en regroupant des configurations de pratiques que l'on pourra analyser la liaison entre méthodes de travail et passage dans l'année supérieure. Nous avons donc choisi de hiérarchiser les actes, en faisant ressortir les oppositions et les proximités entre les différents modes de préparation à l'examen.

Mais avant de hiérarchiser les pratiques de les regrouper en catégories opposées, il nous paraît important d'apporter quelques précisions sur les différentes façons de faire, sur les modes de préparation à l'examen. Comment les étudiants préparent-ils les examens à l'université ? La connaissance des critères d'évaluation des enseignants est déjà un premier problème pour de nombreux étudiants qu'ils devront résoudre d'une manière ou d'une autre, en se renseignant parfois directement auprès des enseignants, mais le plus souvent en demandant conseil aux autres étudiants. Ce sont ces critères, ou du moins l'appréciation que se font les étudiants de ces critères, qui contribueront largement à orienter le travail de préparation à l'examen dans un sens ou dans un autre, c'est-à-dire, en fin de compte et plus largement, le travail universitaire dans son ensemble. M. Verret écrivait dans "Le temps des études" : "le cours reste, quels que soient les réserves, critiques ou renâclements à son égard, l'organisateur du travail étudiant". Depuis 25 ans, les choses n'ont, de ce point de vue, guère changé. Le cours est toujours au cœur de la vie étudiante. Les réponses des étudiants à deux de nos questions sont là pour en témoigner : on ne vient à l'université que pour prendre les cours du jour et on s'en échappe dès que possible, c'est-à-dire à peine le dernier cours achevé. Les jours sans cours, on évite tout bonnement de venir sur l'établissement.

---

<sup>3</sup> Néanmoins, le lecteur intéressé par les chiffres bruts croisant le passage en deuxième année avec les principales variables du questionnaire pourra se reporter utilement à la fin de ce chapitre (tableaux 44 à 47).

La préparation aux examens s'appuie, elle aussi, sur ce qui a été dit en cours. Même si les étudiants savent que le cours n'est qu'un support parmi d'autres, que l'enseignant encourage à aller voir ailleurs, insiste sur la lecture d'ouvrages ou de manuels, fait passer des bibliographies, donne le mode d'emploi de la bibliothèque universitaire, recense les différentes revues où trouver des articles pour compléter les cours, en fin de compte, pour l'étudiant de première année (et sans doute des années ultérieures) le cours reste la référence incontournable. Dans l'esprit de nombre d'étudiants, la bonne connaissance du cours devrait permettre d'assurer l'essentiel. Les autres pratiques de travail sont secondaires par rapport au cours. Et de fait, tous ou presque mentionnent, sous une forme ou sous une autre, le cours comme mode de préparation à l'examen. Certains se contentent de le relire, plus ou moins attentivement, d'autres l'apprennent par cœur, ce qui implique déjà une manière différente d'aborder le cours : pour l'apprendre par cœur, il faut faire l'effort de ne rien laisser passer d'important, bref, on aura tendance à noter tout ce que dit l'enseignant, mais apprendre le cours in extenso c'est également une attitude qui consiste à refuser de sélectionner l'information, de trier l'essentiel du superflu. D'autres retravaillent le cours, lui font subir des transformations, ce sont les annotations et autres procédés de soulignement ou de surlignage aux feutres multicolores. Ce travail sur le cours a comme objectif un principe de réappropriation, le cours du professeur devient, au fil des transformations-embellissements, la "chose" de l'étudiant, son bien personnel. L'étudiant va, en quelque sorte, marquer son territoire, annoter signes, croix et flèches lui permettant de se repérer dans un exposé qui, au départ, suit une logique, un cheminement, mais qui est celui de l'enseignant et qui a peut-être été perdu en cours de route, en cours de notes. Il s'agit alors de reséquencer ce cours, afin de mieux le mémoriser. D'autres encore réécrivent le cours, parfois complètement, le "mettent au propre" afin de disposer, le moment venu, d'un outil performant et plus aisé à étudier et à résumer. Le résumé est, nous l'avons vu, la technique la plus répandue d'assimilation du cours. Beaucoup moins nombreux sont ceux qui poursuivent ce travail d'épuration et de concentration des informations jusqu'à son terme en schématisant le cours de façon à ne faire apparaître que sa colonne vertébrale, son principe logique et ordonnateur. Enfin, à cette énumération, il convient de ne pas oublier ceux qui se servent des manuels ou qui font des recherches complémentaires, parfois par conscience "professionnelle", mais également parfois, tout simplement parce que leur prise de notes est déficiente et ne saurait, en l'état, constituer une base de travail acceptable.

Toute la difficulté est alors de connaître le lien de ces différents modes de préparation à l'examen sur le passage en deuxième année. Un simple coup d'œil au tableau ci-après croisant le passage selon le fait d'avoir ou non utilisé telle ou telle forme de préparation à l'examen convaincra le lecteur que, prises une à une, ces techniques de préparation ne sont guère discriminantes. Sur l'ensemble des 7 sections retenues (la Psychologie à Paris ne faisant pas partie de l'analyse du fait du passage institutionnalisé de l'ensemble des étudiants en DEUG2), les huit modalités prises individuellement, n'ont une incidence véritablement significative que dans une seule configuration. En Droit à Paris, la préparation de schémas ou d'aides mémoire joue positivement sur le passage en deuxième année. Il est évident que la non significativité des différentes formes de préparation aux examens est en partie imputable aux effectifs restreints que nous rencontrons : un exemple, en Droit à Paris, la préparation d'aides mémoires est corrélée avec le passage en deuxième année (avec un taux de réussite de 64%) elle ne l'est pas en revanche en SVT (avec des taux de 74%). Il va sans dire que si notre base de référence était plus fournie cette différence serait considérée comme révélatrice d'une méthode de travail performante. Il est non moins évident que, la plupart du temps, chacun de ces modes de préparation ne saurait, à lui seul, être suffisant. Le cours est tellement central dans l'organisation des études que le simple fait de le relire ou même de le résumer ne saurait être déterminant pour passer dans l'année supérieure.



Tableau 38 : Proportion d'étudiants passés dans l'année supérieure selon la forme de préparation à l'examen privilégiée

Proportion d'étudiants en deug2 selon qu'ils répondent positivement aux items suivants	AES		DROIT		PSYC	SVT	
	NICE %	PARIS %	NICE %	PARIS %	NICE %	NICE %	PARIS %
La préparation des examens							
relecture des cours	53	60	45	47	50	61	67
annote les cours	52	66	38	39	72	62	65
apprend par coeur	44	58	47	50	37	61	73
fait des recherches compl.	63	52	41	50	51	73	65
fait des fiches	50	60	47	43	50	67	65
prépare des schémas	60	60	33	64	48	74	69
fait des plans types	66	50	55	40	46	53	66
consulte un manuel	38	67	51	47	56	67	65
la forme de contrôle préférée							
Compte-rendu de livre	44	59	50	66	48	57	80
Oral	35	48	38	43	52	46	62
QCM	43	63	45	43	50	65	51
Dissertation	50	66	46	53	45	67	65
Dossier de recherche	55	58	53	38	50	68	61
Total	49,5	60,6	48,4	47	47,7	63,5	65

Si le cours est incontournable dans l'organisation du travail de l'étudiant, les pratiques qui lui sont associées, on l'a vu, sont très diverses. Leur mise en œuvre, fondée sur un double principe de répétition et d'intensification (Verret, 1975), implique une mobilisation et une combinaison de matériaux, livres, manuels, photocopiés, etc. et de techniques plus ou moins sophistiquées, résumés, prises de notes, schémas, etc. C'est ce principe d'intensification des pratiques qui peut nous permettre de dégager une hiérarchie entre ces dernières. Il s'agit donc de construire un indicateur susceptible de rendre compte, à la fois de la prééminence du cours, de son caractère incontournable et de regrouper les pratiques qui gravitent autour du cours, en tenant compte du degré d'investissement qu'elles exigent.

Deux configurations de techniques ou d'actes peuvent être opposées dans la préparation à l'examen. La première, minimaliste, se fonde sur le cours et seulement sur le cours. Aucun autre support, manuel, ouvrage ou usuel, ne vient compléter ou enrichir la parole de l'enseignant, qui constitue la référence unique. Cette conception très réductrice du travail universitaire se double ici d'une absence de travail de réécriture sur le cours. Il est laissé en l'état ou, au mieux, annoté, cette annotation prenant le plus souvent la forme d'un surlignage au feutre de couleur. Bref, il s'agit d'un "prêt à penser" qui devra être mémorisé en vue de l'examen. Pour cela, il sera nécessaire de l'apprendre par cœur, c'est du moins ce que doivent penser les étudiants qui limitent leur champ d'action au cours, sans le retravailler. Et de fait, sans doute pour compenser le caractère sommaire ou peu élaboré de leur travail, les étudiants qui se limitent au travail du cours sont deux fois plus nombreux que les autres à apprendre le cours par cœur, sans que cela ait pour autant des effets très nets sur le passage en deuxième année. En apprenant le cours par cœur, ou du moins le cours tel qu'ils l'ont

retranscrit, les étudiants se dédouanent en quelque sorte vis à vis de l'enseignant, en "équilibrant" les termes de l'échange par une restitution intégrale du cours. Ces pratiques, figurant sur le tableau 39 sous la dénomination "le cours seulement", demeurent très minoritaires à l'université, variant en pourcentage selon les sections étudiées de 3 à 12 %.

A ce "service minimum" s'oppose une toute autre conception de la préparation à l'examen, beaucoup plus élaborée et qui consiste à retraiter et restructurer l'information. Ici, le cours est également la matière première de la préparation, mais il fait l'objet d'une attention toute particulière. Il n'est jamais laissé en l'état pour être mémorisé *in extenso*, il fait l'objet d'une réécriture qui ne se contentera pas d'être une simple mise au propre des notes. Ce dont il est question ici, c'est bien d'une mise en ordre, d'un travail de restructuration logique à partir des notes prises en cours. Le cours pourra être résumé sur des fiches, travail de réduction, mais il sera également schématisé de façon à faire apparaître son architecture, sa logique interne. Au passage, cette restructuration peut être enrichie par des notes prises sur un manuel ou tout autre ouvrage se rapportant, directement ou indirectement au cours. A l'exercice de restructuration vient alors se superposer un travail de recherche personnelle. L'ensemble de ces tâches a pour fonction d'aider à une meilleure assimilation de l'enseignement reçu en cours, assimilation qui, on l'aura compris, ne passe pas par un apprentissage par cœur du cours, mais par une familiarisation et une appropriation progressive des concepts et méthodes utilisés en cours. C'est dans cette configuration de travail que les étudiants obtiennent les meilleurs résultats. Le poids de ces pratiques, regroupées sur le tableau 39 sous l'appellation "remise en ordre logique", varie considérablement d'une discipline à l'autre. Ce mode de préparation à l'examen ne concerne que 20% des étudiants en AES ou en Droit à Nice mais plus de 36% des étudiants de SVT, qu'ils soient de Nice ou de Paris.

Tableau 39 : les modes de préparation à l'examen les plus contrastées selon les sections

	AES NICE %	AES PARIS %	DROIT NICE %	DROIT PARIS %	PSYC NICE %	PSYC PARIS %	SVT NICE %	SVT PARIS %
préparation de l'examen centrée sur :								
seulement le cours	10,5	12,6	11,6	3,6	5,2	7,3	10,2	4,2
remise en ordre logique	20,0	26,8	20,0	27,4	24,9	30,2	36,5	37,5

Le tableau se lit ainsi : en AES à Nice 10.5% des étudiants s'appuient seulement sur le cours pour préparer leurs examens, 20,0% le retravaillent et le restructurent, etc.

Ces deux modes de préparation de l'examen correspondent à des figures d'étudiants antithétiques. La première, que l'on pourrait qualifier de "routinière", ne représente qu'une continuation du travail tel qu'il était pratiqué au lycée mais sans s'accompagner de la vérification des connaissances par l'enseignant, des reprises de ce qui n'a manifestement pas été bien assimilé par l'ensemble de la classe, bref, de tout ce travail de contrôle et de notations qui caractérise l'enseignement secondaire. En d'autres termes, face à la rupture pédagogique qu'ils subissent, ces étudiants n'ont d'autre réponse que la perpétuation des pratiques qu'ils avaient l'habitude de mettre en œuvre au lycée, c'est-à-dire qu'ils vont en cours et apprennent ce cours, seule manifestation tangible, réelle -à leurs yeux- de l'institution universitaire. Ne caricaturons pas : la plupart de ces étudiants savent -confusément- que le travail à l'université ne devrait pas se limiter au cours, mais ils éprouvent les pires difficultés à gérer leur nouvelle liberté de travail (ce qui ressort fort bien dans les interviews) et, n'arrivant pas à structurer leur temps de travail, à s'auto-discipliner dans le travail, en fin de compte, se rabattent sur le seul élément stable et continu, le cours. La seconde, que l'on pourrait qualifier d'"universitaire", se conforme à l'idée que se font une majorité d'enseignants du travail à l'université. A partir des données de base fournies par l'enseignant dans son cours magistral, l'étudiant cherche par ses propres moyens à comprendre ce qu'il n'a pas bien assimilé, à approfondir ce qui lui a semblé être traité trop rapidement ou trop superficiellement. Bref, le cours indique les pistes de travail, mais c'est à l'étudiant à fournir personnellement l'essentiel de l'effort. Cette forme de travail est plus complexe à mettre en œuvre car elle implique une prise d'autonomie vis-à-vis du cours sans que, pour autant, il y ait une réelle distanciation vis à vis de la parole de l'enseignant. Le cours reste l'élément central d'articulation

des connaissances, mais il en constitue la colonne vertébrale autour de laquelle viennent se greffer d'autres modes d'apprentissage des connaissances. Autre facteur prépondérant dans cette configuration, c'est le travail de résumé, de restructuration, de ré-ordonnement logique des informations qui sont essentiellement des techniques de mémorisation du cours. Ces techniques ne nécessitent pas forcément une extrême familiarité avec le langage légitimé par l'institution universitaire, le travail de restructuration pouvant fréquemment prendre la forme d'une retraduction de la parole lettrée en langage coutumier, accessible à chacun. Dans cette perspective, les qualités implicites de dilettantisme, de détachement, d'aisance ou de brillance que Bourdieu et Passeron associaient aux étudiants des classes cultivées, les mieux préparés à un ensemble d'exigences diffuses ou implicites, sont sans doute moins indispensables que les capacités de logique, d'ordre, de hiérarchisation des priorités, de distinction entre l'essentiel et le superflu. Soyons très clair, loin de nous l'idée que l'université ne fonctionne plus sur de l'implicite et que la proximité culturelle avec le langage légitimé par l'institution scolaire n'est d'aucun secours dans le bon déroulement d'un cursus universitaire. Plus prosaïquement, nous pensons qu'au vu des transformations ayant affecté l'enseignement supérieur depuis trois décennies, ces qualités ne sont pas indispensables à une réussite en première année de DEUG. En d'autres termes, même si l'université attribue toujours la primauté à la culture, littéraire ou scientifique, plutôt qu'à la compétence technique, les pratiques étudiantes, quant à elles, donnent la priorité aux techniques qui permettent, moins de se familiariser avec la culture légitime, que d'atteindre les exigences minimales des enseignants dans le cadre d'une université ouverte à des étudiants en provenance d'horizons sociaux et scolaires très divers.

Entre ces deux catégories "extrêmes", construites en opposition, il y a des catégories intermédiaires qui correspondent à des types de préparation où le cours magistral est toujours présent et fait d'ailleurs fréquemment l'objet d'un résumé ou bien est complété par la lecture de manuels ou d'ouvrages en rapport avec le cours, ces lectures pouvant elles-mêmes être résumées. Ici, cependant, si l'information est retravaillée, son traitement ne donne pas lieu à restructuration, les étudiants ne préparent pas d'aide-mémoire ou ne construisent pas de plans type. Surtout, le travail a pour caractéristique d'être plus exclusif : ceux qui résumant le font à partir du cours et ne consultent pas d'ouvrages ou de manuels et inversement, d'autres ignorent le cours et consulteront des ouvrages et les résumeront. Ces formes intermédiaires de préparation à l'examen sont majoritaires à l'université sans qu'aucune d'elles ne prenne systématiquement le pas sur les deux autres. Ces pratiques ne sont pas hiérarchisées, mais peuvent être plus ou moins en adéquation avec telle ou telle section. Elles figurent sur le tableau ci-après sous les mentions respectives de "résumé du cours", "manuel", et "résumé d'ouvrages". Elles sont corrélées à des taux de passage en deuxième année très proches les uns des autres.

Tableau 40 : les autres modes de préparation à l'examen selon les sections

	AES NICE %	AES PARIS %	DROIT NICE %	DROIT PARIS %	PSYC NICE %	PSYC PARIS %	SVT NICE %	SVT PARIS %
préparation de l'examen centrée sur :								
seulement le cours	10,5	12,6	11,6	3,6	5,2	7,3	10,2	4,2
le manuel	19,0	18,1	24,2	19,0	12,4	16,2	9,6	20,0
résumés de livres	13,7	17,3	21,0	32,1	22,9	20,6	18,6	25,8
résumé du cours	36,8	25,2	23,2	17,9	34,6	25,7	25,1	12,5
remise en ordre logique	20,0	26,8	20,0	27,4	24,9	30,2	36,5	37,5
	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Le passage en deuxième année (cf. Tableau 41) s'ordonne globalement selon la hiérarchie qui vient d'être décrite, les étudiants n'utilisant que le cours sans réellement le retravailler sont ceux qui obtiennent les moins bons taux de passage. Ceux qui, au contraire, allient la réécriture du cours ou sa réorganisation du cours à des formes variées de recherche personnelle passent plus fréquemment en

deuxième année. Cette opposition se confirme largement au sein de chaque discipline, avec des variations qui, dans le détail, renvoient plus à la faiblesse des effectifs, qu'à une réelle signification scolaire. Notons cependant que l'usage du manuel comme mode de préparation à l'examen peut, dans certains cas, se révéler aussi ou même plus efficace que le retraitement de l'information centré sur le cours. C'est le cas en Droit à Nice et en AES à Paris. Assez curieusement, on ne retrouve pas cette prééminence du manuel dans les disciplines correspondantes à Paris et à Nice. Cette différence entre sites trouve sans doute sa source dans les conditions concrètes locales de diffusion du ou des cours (amphis surpeuplés, mauvaise acoustique, horaires malcommodes, ou enseignants conseillant leur propre manuel ou bien encore... enseignant jugé inintéressant). Si les conditions de prise de notes se révèlent désastreuses, ce qu'elles sont parfois, il est alors stratégiquement payant de se tourner vers le manuel, plutôt que de retravailler un cours incomplet ou partiellement compris.

Tableau 41 : le passage en deuxième année selon le mode de préparation à l'examen

Proportion d'étudiants en DEUG2 selon le mode de préparation à l'examen	AES NICE %	AES PARIS %	DROIT NICE %	DROIT PARIS %	PSYC NICE %	SVT NICE %	SVT PARIS %	Total %
préparation de l'examen centrée sur :								
seulement le cours	50,0	50,0	27,3	33,3	25,0	35,3	60,0	39,7
remise en ordre logique	63,2	64,7	52,6	54,4	44,7	68,9	68,9	60,7
Total	49,5	60,6	48,4	47,0	47,7	63,5	65,0	57,7

La lecture du tableau est la suivante : en AES à Nice, parmi ceux qui utilisent seulement le cours pour préparer leur examen, 50% sont passés en DEUG2, etc...

Ces différents modes de préparation à l'examen et notamment ceux qui s'opposent le plus, c'est-à-dire ceux centrés sur le cours et ceux qui impliquent une remise en ordre logique des supports d'étude ne sont pas distribués aléatoirement parmi les étudiants que nous avons enquêtés. C'est ainsi que les garçons sont toujours sur-représentés parmi les adeptes des méthodes minimalistes alors que les filles privilégient la remise en ordre logique des sources d'information. Cette différence se vérifie au sein de chacune des sections étudiées, mais c'est en SVT à Paris que les filles sont à la fois les plus présentes parmi les adeptes des méthodes de préparation les plus sophistiquées (elles sont 41,7% dans ce cas) et les plus circonspectes par rapport à une préparation fondée sur un usage exclusif et restreint du cours : elles ne sont que 2,4% à faire confiance à cette méthode.

Tableau 42 : les modes de préparation à l'examen selon le sexe

préparation de l'examen centrée sur :	AES NICE %		AES PARIS %		DROIT NICE %		DROIT PARIS %		PSYC NICE %		SVT NICE %		SVT PARIS %	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
seulement le cours	13,2	8,8	21,7	7,4	17,5	7,3	3,2	3,8	ns	4,3	22,6	2,9	8,3	2,4
remise en ordre logique	21,1	30,7	19,6	30,9	10,0	27,3	22,6	30,2	ns	24,8	35,5	37,1	27,8	41,7

La lecture du tableau est la suivante : en AES à Nice, 13,2% des étudiants de sexe masculin utilisent seulement le cours pour préparer leur examen, contre 8,8% des étudiants de sexe féminin, etc...

En d'autres termes, on sait d'une part que les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à passer dans l'année supérieure. On vient également de constater que dans chaque discipline l'opposition entre les deux configurations de pratiques est très marquée sexuellement : aux

garçons les pratiques minimalistes, aux filles les pratiques sophistiquées. Les taux de passage dans l'année supérieure selon les modes de préparation à l'examen témoignent du fait que la réussite des filles à l'école est liée à leur manière d'aborder le travail, avec l'esprit de sérieux qui les caractérise. Ici, les filles sont plus nombreuses dans la configuration la plus achevée de préparation à l'examen, mais pour d'autres variables liées à l'intensité ou à l'organisation du travail, ce sont encore elles qui sont les plus présentes. C'est ainsi que les pratiques suivantes peuvent être considérées comme des pratiques féminines : noter l'intégralité du cours, travailler le samedi après-midi ou le dimanche, travailler de manière régulière, tenir un agenda, s'adresser à un enseignant pour la préparation d'un devoir, etc. A ces pratiques féminines s'opposent des manières de faire plus masculines : prendre le cours en notes de manière sélective, travailler par périodes, se référer de préférence aux pairs plutôt qu'aux enseignants pour connaître les attendus du travail, rechercher des corrigés types, etc. En revanche, filles et garçons s'accordent sur les difficultés, que celles-ci soient générales, (trouver des idées, ou des informations) ou qu'elles concernent l'écriture ou la prise de notes.

Ces quatre disciplines, sans être représentatives de l'enseignement supérieur dans son ensemble, n'en attestent pas moins de l'emprise grandissante des filles sur la plupart des filières universitaires. Certes, les Grandes Ecoles, et notamment les plus prestigieuses d'entre elles, demeurent encore des bastions masculins inexpugnables. Mais à l'université, les filles dominent et leur domination n'est plus seulement synonyme d'une mainmise sur les filières littéraires, traditionnellement dévolues aux femmes en raison des "affinités électives" présumées entre qualités littéraires et qualités féminines. Elles ont maintenant investi toutes les filières, du droit à la médecine en passant par les sciences, et le plus souvent, elles dominent en nombre les garçons à l'entrée et accentuent leur avantage en négociant mieux le passage de la première année. Comment interpréter ces évolutions ? Les variables socio-démographiques ou scolaires sont-elles susceptibles d'éclairer ces différences de comportement entre filles et garçons pour leurs débuts à l'université ? Force est de constater que nous n'avons pu mettre en évidence aucune différence due aux origines véritablement significative entre filles et garçons. C'est ainsi que les étudiantes ne se différencient pas de leurs condisciples masculins du point de vue de l'origine scolaire : les proportions respectives de baccalauréats généraux, de titulaires d'une mention, de redoublants dans l'enseignement primaire ou secondaire sont stables d'un sexe à l'autre<sup>4</sup>. Du point de vue de l'origine sociale, les proportions respectives d'enfants de cadres et de couches populaires ne présentent pas de variations notables. Quant au passé universitaire récent (redoublement ou réorientation antérieurs), il ne se différencie pas selon le genre des étudiants. La montée en puissance des filles au sein de l'université doit donc être interprétée autrement. Deux registres d'explications sont généralement avancés. Le premier part du postulat que les filles intérioriseraient plus facilement les normes culturelles prônées par l'école. Autrement dit, la définition sociale de la féminité serait plus aisément en adéquation avec les normes de l'institution, ce que Baudelot-Establet résumait en ces termes : "les filles sont mieux intégrées à l'univers scolaire que les garçons", mieux intégrées parce que "les stéréotypes sociaux préparent mieux les filles (...) à s'intégrer au monde social de l'école", mieux intégrées également parce qu'elle est, "par bien des aspects, prolongement de la vie familiale et (...) dans les premières années, société dirigée par les femmes" (Baudelot-Establet, 1992). Bref, les filles seraient plus "conformes" que les garçons, ce qui, en retour, leur conférerait une meilleure survie dans le système. Cette interprétation s'appuie, en définitive, sur une conception passive du rôle des filles à l'école. J.P. Terrail montre que cette passivité présumée des filles est le produit d'un point de vue masculin qui reproduit les stéréotypes de sexes. Le second registre insiste sur les qualités que les filles mettent en avant dans leur investissement scolaire. Les filles réussissent mieux tout simplement parce qu'elles sont plus studieuses, qu'elles consacrent plus de temps à leur travail scolaire, qu'elles n'attendent pas le dernier moment pour faire leurs devoirs, qu'elles lisent davantage : en un mot, elles manifestent plus de sérieux dans leurs études. Cet investissement n'est pas gratuit, il a une signification sociale : à travers l'école, qui leur sert de tremplin, les femmes investissent le marché du travail (Terrail, 1992). Nos données confirment très largement cette deuxième interprétation.

Si les sexes masculin et féminin s'opposent assez nettement par rapport aux modes de préparation à l'examen, le type de baccalauréat n'apparaît pas très discriminant dans la façon d'aborder les épreuves. Titulaires d'un baccalauréat des séries générales et détenteurs d'un baccalauréat des séries technologiques ou professionnelles ne s'opposent pas de manière tranchée par rapport à cet indicateur. Si les bacheliers technologiques sont sur représentés parmi ceux qui travaillent le cours

---

<sup>4</sup> A l'exception de la variable "mention au bac" en AES à Nice et en SVT à Paris, qui est à l'avantage des filles.

uniquement, ils ne sont pas, pour autant, proportionnellement moins nombreux à remettre en ordre logique ou à retraiter l'information reçue en cours (ou ailleurs).

Tableau 43 : les modes de préparation à l'examen selon le type de baccalauréat

	AES NICE %		AES PARIS %		DROIT NICE %		DROIT PARIS %		PSYC NICE %		SVT NICE %		SVT PARIS %	
	Bac Gén.	Bac Tec.	Bac Gén.	Bac Tec.	Bac Gén.	Bac Tec.	Bac Gén.	Bac Tec.	Bac Gén.	Bac Tec.	Bac Gén.	Bac Tec.	Bac Gén.	Bac Tec.
préparation de l'examen centrée sur :														
seulement le cours	10,9	9,7	8,8	22,2	11,4	12,5	2,9	6,9	3,6	9,5	10,3	ns	4,3	ns
remise en ordre logique	17,2	25,8	30,8	16,7	17,7	31,2	28,1	24,1	20,9	35,7	36,6	ns	37,6	ns

La lecture du tableau est la suivante : en AES à Nice, 10,9% des étudiants titulaires d'un bac général n'utilisent que le cours pour préparer leur examen, contre 9,7% des étudiants issus des séries technologiques ou professionnelles, etc...

Cependant, leurs chances de passer dans l'année supérieure sont extrêmement minorées par rapport à leurs homologues généralistes. Quel que soit le cas de figure, les bacheliers technologiques ne peuvent soutenir la comparaison avec leurs congénères des séries générales. Même lorsqu'on se place dans la configuration la plus favorable, c'est-à-dire celle où les étudiants font l'effort d'une remise en ordre logique du cours, les étudiants issus des séries technologiques enregistrent des taux de passage extrêmement faibles. C'est ainsi qu'en AES à Nice, (où les bacheliers technologiques sont abondamment représentés), seulement 37% des étudiants issus du technique ayant fait l'effort d'une remise en ordre logique du cours parviennent en deuxième année. Ce chiffre dépasse 80% pour les bacheliers des séries générales (lorsqu'ils restructurent leur cours). En AES à Paris, l'écart est encore plus conséquent. Il en va de même en Droit pour les deux sites. La Psychologie ne fait pas exception, mais les écarts (qui restent élevés) sont d'une amplitude moindre. Tout se passe comme si les bacheliers technologiques mettaient en œuvre des méthodes de travail formellement identiques à celles de leurs homologues des séries générales, sans pour autant être aussi performants. Ce que nous constatons ici sur les modes de préparation à l'examen se vérifie sur d'autres questions se rapportant aux méthodes de travail : dans la façon d'aborder les pratiques de travail, les bacheliers technologiques ou professionnels ne se comportent pas de manière fondamentalement différente des autres bacheliers, si ce n'est qu'ils ont une propension plus forte à noter l'intégralité du cours, contrairement aux bacheliers des séries générales qui préfèrent s'en tenir à l'essentiel. En revanche et à l'inverse de ce que l'on a pu constater pour le sexe, les bacheliers technologiques et les bacheliers des séries générales s'opposent sur les difficultés. Les premiers ont plus de mal à trouver des idées, à élaborer un plan, et ensuite à s'exprimer, à faire des phrases et à trouver des enchaînements cohérents. Mais dans tous les cas, les taux de passage comparés leur sont toujours défavorables. Ceci tendrait à montrer que si ce public ne réussit pas à l'université, ce n'est pas par un manque de travail, mais plutôt du fait de son manque de familiarité avec la langue des études et son expression écrite, sa méconnaissance des codes et connaissances valorisés à l'université. Les règles formelles du jeu sont connues mais les uns et les autres ne jouent pas au même jeu.

En dépit d'une multiplication des filières dans l'enseignement secondaire, c'est toujours le générique commun "baccalauréat" qui prend le pas sur la spécificité de la série et qui ouvre les portes de l'université à des étudiants qui sont en décalage par rapport aux exigences en vigueur à l'université. Il y a vingt ans déjà, P. Bourdieu dénonçait "la multiplication des filières subtilement hiérarchisées et des voies de garage savamment masquées qui contribuent au brouillage de la perception des hiérarchies" (Bourdieu, 1979). Dans ces conditions, bien peu nombreux seront les titulaires de ces baccalauréats dits technologiques, mais, en fait, contrefaçon des séries générales, capables de décrypter les codes en usage à l'université, de les traduire, les assimiler et les appliquer. Remarquons que si l'ensemble des filières universitaires leur est théoriquement ouverte, ils ont suffisamment intériorisé l'insuffisance de leur niveau en mathématiques, base principale de la sélection scolaire dans le secondaire, pour "éviter" les formations scientifiques, fussent-elles, comme les SVT, plus orientées vers la biologie que vers les mathématiques. Dès lors, l'entrée des bacheliers technologiques à l'université ne se fait que par la voie des formations littéraires ou juridiques qui, paradoxalement, sont "dérivées des formes

traditionnelles de la culture générale et supposent la familiarité la plus grande avec un capital culturel hérité dont sont précisément dépourvues ces nouvelles catégories d'étudiants" (ARESER, 1997).

## Conclusion

Au terme de cette analyse quantitative, il semble manifeste que la première année d'université constitue pour nombre d'étudiants une rupture pédagogique d'importance. Cette rupture pédagogique est engendrée par un cadre temporel des études peu structurant et par une organisation des études où règles et contraintes sont peu explicites.

Dans un premier temps nous avons analysé les emplois du temps des étudiants et montré que le caractère peu structurant du temps d'enseignement à l'université trouvait sa source dans la prééminence des cours magistraux sur les travaux dirigés. On sait pourtant que ces deux formes d'enseignement n'ont pas la même signification ni sans doute la même efficacité sur le plan pédagogique, ne serait-ce que par le caractère non contraignant du cours magistral qui laisse la présence au cours à l'appréciation de l'étudiant. L'efficacité pédagogique du cours magistral suppose une libre adhésion des étudiants à cette forme d'enseignement et nous avons vu que cela impliquait une certaine homogénéité scolaire dans le recrutement. Dans les filières où la composition sociale et scolaire est hétérogène, comme en Administration Economique et Sociale, l'enseignement magistral favorise l'absentéisme et décourage l'assiduité des étudiants. Il contribue alors à déstructurer les éléments les plus fragiles de la population étudiante et fonctionne *in fine* comme un vecteur d'élimination.

Nous avons vu que le cadre temporel et pédagogique variait considérablement d'une discipline à l'autre mais également au sein d'une même discipline d'un site à l'autre. D'une part, le temps d'études à l'université est un temps irrégulier : la charge horaire des études diffère selon la période de l'année universitaire et l'organisation locale et, d'autre part, selon le site, la domination des cours magistraux sur l'enseignement est plus ou moins contrebalancée par le développement des travaux dirigés. Suivre une même formation à Nice et à Paris n'est donc pas forcément synonyme d'une homogénéité des conditions d'enseignement.

En dépit des disparités temporelles constatées sur les temps d'enseignement, c'est le temps de travail personnel qui engendre les plus grandes variations entre étudiants dans les volumes horaires consacré au études. Cette libre disposition d'une grande partie du temps de travail caractérise la condition étudiante à l'université. Toute la difficulté consiste pour les étudiants à s'astreindre eux-mêmes au travail intellectuel, sans autre contrainte que leur propre décision de se plier à une discipline librement consentie. Cette intériorisation de la contrainte scolaire est souvent associée à un parcours scolaire sans retard ou distingué par une mention au baccalauréat. Ce temps de travail personnel est corrélé au cadre de vie ainsi qu'au mode de vie des étudiants. A Paris comme à Nice, les étudiants vivant chez leurs parents consacrent moins de temps au travail personnel que ceux qui ont acquis leur autonomie résidentielle. Sans doute, faut-il voir là le fait que la décohabitation, à ce stade du cycle de vie, n'entre pas en contradiction avec une autonomisation du temps et des pratiques de travail. Au contraire, l'indépendance résidentielle peut être interprété comme le signe d'une capacité à gérer le travail universitaire de manière autonome.

La relation entre le temps d'études et le passage en deuxième année montre que l'absentéisme n'est réellement négativement corrélé avec le passage dans l'année supérieure que dans les filières où le nombre d'heures d'absence déclarées est important, c'est-à-dire lorsque l'absentéisme est le signe d'un désintérêt, d'un "démaillage". D'autre part, et contrairement à ce qui a été montré pour les lycéens, il existe une relation entre le volume horaire de travail et le passage dans l'année supérieure. Cette relation n'est pas systématique mais on observe que le temps personnel d'études entretient un lien direct avec le passage en deuxième année. Cependant, la liaison entre le temps consacré au travail et le passage dans l'année supérieure n'est pas systématique : travailler plus n'augmente pas toujours la probabilité de passer et, de manière symétrique, travailler moins n'entraîne pas nécessairement le risque d'être recalé.

Nous avons vu par ailleurs que la prise de notes procédait de deux manières de faire : la transcription intégrale du cours ou la transcription sélective. La prise de notes intégrale pouvait donner lieu à des interprétations diamétralement opposées, en étant tantôt assimilé à une difficulté à sélectionner l'information, à distinguer l'essentiel du superflu, tantôt en étant l'expression, la matérialisation d'un esprit de sérieux, en vue d'une restructuration ultérieure de ce cours. Dans l'analyse du passage dans l'année supérieure, cette ambivalence des actes ou des tâches du travail intellectuel a pour résultat de neutraliser leur effet statistique. Nous avons donc choisi, pour rendre compte des modes de



préparation des examens, de hiérarchiser les manières de faire en les regroupant au sein de deux catégories construites en opposition. La première, minimaliste, se fonde sur le cours et seulement sur le cours, laissé le plus souvent en l'état pour être relu ou appris, la seconde implique une mise en ordre, une restructuration de ce cours enrichie le plus souvent par un travail de recherche personnel. Dans le premier cas, le cours est sans doute le seul élément prescrit et stable dans un univers où presque rien n'est imposé, dans le second, à partir du cours remodelé, transformé, réapproprié, l'étudiant fournit l'essentiel de l'effort et commence à prendre une autonomie de travail. On l'aura compris, le passage en deuxième année valide globalement l'opposition ainsi décrite : les étudiants n'utilisant que le cours sans réellement le retravailler sont ceux qui obtiennent les moins bons taux de passage, ceux qui, au contraire, allient la réécriture du cours ou sa réorganisation à des formes variées de recherche personnelle sont parmi ceux qui sont le plus fréquemment déclarés aptes à passer en deuxième année.

Ces deux configurations de pratiques sont très marquées sexuellement. Les filles sont associées aux modes de préparations les plus sophistiquées alors que les garçons se tournent plus fréquemment vers les pratiques minimalistes. Par ailleurs, un certain nombre d'autres pratiques peuvent être considérées comme féminines, la notation intégrale du cours, le travail le week-end, la tenue d'un agenda, le travail régulier, etc. A ces pratiques, s'opposent des manières de faire plus masculines, la notation sélective, le travail plus périodique, l'absence de planification, etc. On ne s'étonnera pas, dans ces conditions, des taux de passage plus élevés des filles dans l'année supérieure. Ces données confirment les interprétations selon lesquelles les filles réussissent mieux à l'école et à l'université parce qu'elles s'investissent plus fortement dans leurs études, études qui leur servent de tremplin sur le marché du travail.

En revanche, bacheliers généraux et bacheliers technologiques ne sont pas véritablement en opposition par rapport aux manières de travailler. Les uns et les autres sont proportionnellement aussi nombreux à aborder l'examen dans les conditions théoriquement les plus favorables, c'est-à-dire en restructurant le cours et en l'enrichissant, mais les uns enregistrent des taux de passage élevés, voire très élevés, alors que les autres sont très majoritairement recalés. Tout se passe comme si les bacheliers technologiques mettaient en œuvre des méthodes de travail ou de préparation à l'examen formellement semblables à celles des bacheliers des séries générales sans parvenir à les faire fructifier. Il est d'ailleurs significatif de constater que les bacheliers technologiques ou professionnels, qui sont, rappelons le, beaucoup plus fréquemment titulaires d'une mention, s'expriment très souvent sur leurs difficultés à l'université, que ce soit pour prendre des notes, ou pour écrire et composer. En d'autres termes, ce n'est pas le manque de travail qui serait la cause principale de leurs déboires, mais bien leur de familiarité par rapport aux codes et connaissances valorisés à l'université. Leur désillusion n'en est que plus grande.



## Références bibliographiques

- ABERNOT Y., TURLOT J.C., 1987, Approche mutidimensionnelle de l'enseignant, perception et attentes des étudiants, *Recherche et Formation*, n° 2.
- ANNOOT E., 1998, Tutorat et ressources éducatives, *Perspectives documentaires en éducation*, n°43.
- ALTET M., 1994, Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage, *Recherche et Formation*, n° 15.
- BALLION R., 1993, *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette.
- BALLION R., 1994, *Les lycéens et leurs petits boulots*, Paris, Hachette.
- BARRERE A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BARRERE A., SEMBEL N., 1998, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, Pédagogie.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- BAUDIER F., JANVRIN M.-P. et ARENES J., 1998, *Baromètre Santé Jeunes 97/98*, Paris, CFES.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BECQUET V., 1998, « L'étudiant, acteur de la vie associative », *Factuel : La Revue, Associations et engagements étudiants*, n°2, Janvier.
- BIREAUD A., 1990, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- BLÖSS T., FRICKEY A. 1994 *La femme dans la société française*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je.
- BLÖSS T., BOUFFARTIGUE P., CAGNASSO R., CHENU A., CONINCK de F., CUTURELLO P., FRICKEY A., PENDARIES J.-R., sous la direction de GODARD F., 1989, *Itinéraires féminins : les calendriers familiaux, professionnels et résidentiels de deux générations de jeunes femmes dans les Alpes-Maritimes*, Rapport de recherche, PIRTEM, CNRS, TET, Ministère de la Recherche et de la Technologie, GERM-CERCOM, EHESS, Marseille, Université de Nice.
- BOUNOURE A., COLIN M., DELCLAUX M., 1999, *Les modes d'autonomisation des lycéens*, Paris, INRP.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. , 1964, Ed. 1985, *Les héritiers*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.C. 1965, Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique, *Les Temps Modernes*, n° 232
- BOURDIEU P., PASSERON J.C., SAINT MARTIN (de) M., 1965, *Rapport pédagogique et communication*, Cahiers du centre de sociologie européenne, Mouton.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1971, *La reproduction*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., 1978, " Classement, déclassement, reclassement ", in *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°24, nov., pp. 3-22.
- BOURDIEU P. 1989, *La noblesse d'Etat*, Paris, Editions de Minuit.
- BOYER R., BOUNOURE A., DELCLAUX M., 1991, *Paroles de lycéens*, Paris, INRP, Ed. Universitaires.
- BOYER R., CORIDIAN C., 1998, Enseigner en première année de Deug, *Savoir*, n°3.
- BOZON M., LEMEL Y., 1989, "Les petits profits du travail salarié, Moments, produits et plaisirs dérobés", in *Revue française de Sociologie*, XXX.
- CARVAJAL C., 1995, *La pratique de lecture chez les étudiants*, DEA d'Anthropologie générale et appliquée, UNSA, Nice.
- CHENU A., ERLICH V., FRICKEY A., NOVI M., 1993, *La vie étudiante dans les Alpes-Maritimes, Modes de vie et espace urbain*, Ministère de l'Equipement, du Logement, des Transports et de la Mer, Direction de l'Architecture et de l'Urbanisme, Secrétariat Permanent du Plan urbain, GERM, Université de Nice-Sophia Antipolis.
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Poche Education, Ed. Economica.
- CHARLOT A., PIGELET J.-L., 1990, "L'après-bac, itinéraires et réussite après trois ans d'études", *CEREQ, Etudes N°52*, Paris, La Documentation française.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CHERVEL A., 1998, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin
- CHOQUET M., LEDOUX S., 1994, *Adolescents. Enquête nationale*, Paris, Editions de l'INSERM.

- CICCHELLI V., 1996, Esquisse d'une typologie de la circulation des ressources familiales des étudiants in EICHER J.-C., GRUEL L., *Le financement de la vie étudiante*, Paris, La Documentation française, cahiers de l'OVE.
- CONVERT B., PINET M., 1993, *La carrière étudiante, contribution à la sociologie de l'étudiant*, Programme interministériel de Recherche-Expérimentation "L'Université et la Ville", Laboratoire d'Aménagement Régional et urbain, Ecole Centrale de Lille, Novembre.
- COULON A., 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DELAIRE G. 1997, *La vie scolaire. Principes et Pratiques*, Paris, Nathan, Pédagogie.
- DESPLANQUES G., 1981, "La chance d'être aîné", *Economie et Statistique*, N° 137.
- DUBAR C., 1991, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, U. Sociologie.
- DUBET F., 1991, *Les lycéens*, Paris, Seuil, Points.
- DUBET F., 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, 4, oct.-déc., pp. 511-532.
- DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, La couleur des idées.
- DUBET F., 1994, "Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse", in *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.
- DUBET F., 1994, "Les étudiants", in DUBET F., FILATRE D., MERRIEN F.-X., SAUVAGE A., VINCE A., *Universités et Villes*.
- DUBET F., MARTUCELLI D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, L'épreuve des faits.
- DUBOIS J., 1969, *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*, Paris, Larousse.
- DUMORA B. et al., 1997, Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en Deug de Psychologie, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 3.
- DURU-BELLAT M., 1992, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M., 1995, "Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en 1<sup>ère</sup> année d'université", in *Savoir*, 7, (3), juillet-septembre.
- DURU-BELLAT M., HENRIOT-VAN-ZANTEN A., 1992, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- EICHER J.-C., GRUEL L., 1996, *Le financement de la vie étudiante*, Paris, La Documentation française, cahiers de l'OVE.
- ERLICH V., 1998, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, « Références » Sociologie, Préface de R. Establet.
- ERLICH V., FRICKEY A., 1994, "Représentations et pratiques des étudiants niçois. La ville, espace de la vie étudiante ?", in *Les Annales de la Recherche urbaine*, Universités et territoires, n°62-63, juin, pp. 235-243.
- FAVE-BONNET M.-F., 1994, Le métier d'enseignant-chercheur : des missions contradictoires ?, *Recherche et Formation*, n° 15.
- FELOUZIS G., 1997, "Les étudiants et la sélection universitaire", in *Revue Française de Pédagogie*, n°119, avril-mai-juin, pp. 91-106.
- FIJALKOW Y., SOULIE C., 1998, « Mais que font-ils donc pendant les cours? », *La lettre de l'ASES* n°25, Association des Sociologues Enseignants du Supérieur, pp 52-60.
- FIJALKOW Y., SOULIE C., 1998, *Les étudiants en sociologie de l'université de Rouen. Premier aperçu-1990-1998*, Université de Rouen, Département de Sociologie, Groupe de recherche Innovations et Sociétés.
- FLORY M., 1993, *Etudiants d'Europe*, Paris, La Documentation française.
- FRAISSE E. (dir.), 1993, *Les étudiants et la lecture*, Paris, PUF, Politique d'aujourd'hui.
- FRELAT-KAHN B., 1996, *Le savoir, l'école et la démocratie*, Paris, Hachette Education.
- FRENAT M, NOËL B., PARMENTIER P, ROMAINVILLE M., 1998, *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Bruxelles, De Boeck Edition.
- GALLAND O., 1990, Un nouvel âge de la vie, *Revue française de sociologie*, XXXI, 4.
- GALLAND (Dir.), 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- GALLAND O. et OBERTI M., 1996, *Les étudiants*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.
- GARCIA S., PELAGE A., 1999, « Faut-il « s'adapter » au nouveau public. Quelques remarques à propos de la nécessaire "adaptation" au nouveau public », *La lettre de l'ASES* n°27, Association des Sociologues Enseignants du Supérieur, Septembre, pp 39-47.
- GHIGLIONE R., LANDRÉ A., BROMBERG M., MOLETTE P., 1998, *L'analyse automatique des contenus*, Paris, Dunod.

- GRIGNON C., GRUEL L. BENSOUSSAN B., 1996 *Les conditions de vie des étudiants*, Coll. Les Cahiers de l'OVE (1), Paris, La documentation française.
- GUEISAZ A., 1997, Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires, *Sociétés Contemporaines*, n° 28.
- HERAUX P., 1995, *La réussite des premières années d'histoire*, Etudes et documents n°5, Observatoire de la Vie Etudiante, Université de Nice-Sophia Antipolis, septembre.
- LAHIRE B., 1997 *Les manières d'étudier*, Coll. les cahiers de l'OVE (2), Paris, La Documentation française.
- LAPEYRONNIE D., MARIE J.-L., 1992, *Campus Blues, Les étudiants face à leurs études*, Paris, Le Seuil.
- LE BART C., MERLE P., 1997, *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF, Politique d'aujourd'hui.
- LEMAIRE S., 1997, " Après le bac, pourquoi l'université ? ", *Education et formations*, " Le premier cycle du supérieur ", n°50, Juin.
- LEMAIRE S., 1999, " L'entrée dans le supérieur ", *Données sociales*, La société française, INSEE, pp. 81-86.
- LOUVET-SCHMAUSS E., PRETEUR, Y., 1998, Lire-écrire pour étudier à l'université ; approche comparative franco-allemande, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 4.
- MAINGUENEAU D., 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette Université.
- MARESCA B., 1996, " L'école de la compétition ", *Consommation et modes de vie*, CREDOC, Centre de Recherche pour l'Etude et l'Observation des Conditions de Vie, n°110, Septembre.
- MERLE P., 1993, « Quelques aspects du métier d'élève en classe terminale. Effets de la section d'enseignement et des hiérarchies disciplinaires », in *Revue française de Pédagogie*, n°105, oct-nov-déc, pp. 59-69.
- MNEF, Enquête « Santé/étudiants », Université de Nice, Avril 1993.
- MOLINARI J.-P., 1992, *Les étudiants*, Paris, Les Editions Ouvrières.
- MOSCONI N., 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant*, Paris, Presses universitaires de France.
- NOVI M., 1998, *Pourcentages et tableaux statistiques*, Paris, Presses universitaires de France, Que Sais-Je.
- OEUVRARD F., 1979, " Démocratisation ou élimination différée ? ", *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, n°30.
- PÉCHEUX M., 1969, *Analyse automatique du discours*, Paris, Dunod.
- PÉCHEUX M., 1975, *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*, Paris, Maspéro.
- PERRENOUD P., 1988, *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève, Droz.
- PERRENOUD P., 1994, Ed. 1995, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF Editeur.
- RAYOU P. 1998, *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan.
- ROMAINVILLE M., 1997, " Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire ? ", in *Revue française de Pédagogie*, n°119, avril-mai-juin, pp. 81-90.
- SCHNAPPER D., 1999, *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF, coll. "Le lien social".
- VERRET M., 1975, *Le temps des études*, tome 1 et tome 2, Atelier de reproduction des thèses, Librairie Honoré Champion.
- WOODS P., 1990, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

Revue : *Education et formations* ,, " Le premier cycle du supérieur ", n° spécial, n°50, Juin.



# ANNEXES

## L'ENQUETE PAR ENTRETIENS

L'approche qualitative par entretiens avait pour but de rendre compte des pratiques quotidiennes de travail et le rapport que les étudiants entretiennent avec les modalités du travail universitaire (cours et TD, examen, travail personnel, expression écrite et orale...).

L'enquête a eu lieu au cours des mois de mars, avril et mai 1998. Les étudiants interrogés ont été sélectionnés en fonction de critères déterminants : le site universitaire (Paris ou Nice-Sophia Antipolis), la discipline (Sciences de la Vie et de la Terre, Administration Economique et Sociale, Psychologie et Droit), le sexe et la catégorie sociale d'origine (supérieure, moyenne, populaire).

Au total, 81 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année nouvellement entrés dans l'enseignement supérieur. Etaient exclus du champ de l'enquête les redoublants.

La répartition des entretiens à Paris et à Nice-Sophia Antipolis est la suivante :

### Répartition des entretiens (Paris)

	Catégories Supérieures		Catégories Moyennes		Catégories Populaires		Total
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
SVT	2	2	1	3	1	1	10
AES	4	2		1	2	3	12
PSYCHOLOGIE			1	7		3	11
DROIT	2	3		1	1	1	8
TOTAL	8	7	2	12	4	8	41

Catégories supérieures : Cadres et professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise

Catégories moyennes : professions intermédiaires, artisans-commerçants

Catégories inférieures : employés, ouvriers, agriculteurs

### Répartition des entretiens (Nice-Sophia Antipolis)

	Catégories Supérieures		Catégories Moyennes		Catégories Populaires		Total
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
SVT		2	4		2	2	10
AES		1	2	2	2	2	9
PSYCHOLOGIE	2	2	2	2	1	2	11
DROIT	2	3	1	1	2	1	10
TOTAL	4	8	9	5	7	7	40

## Répartition des entretiens (Ensemble : Paris et Nice-Sophia Antipolis)

	Catégories Supérieures		Catégories Moyennes		Catégories Populaires		Total
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
SVT	2	4	5	3	3	3	20
AES	4	3	2	3	4	5	21
PSYCHOLOGIE	2	2	3	9	1	5	22
DROIT	4	6	1	2	3	2	18
TOTAL	12	15	11	17	11	15	81

### Mode de réalisation des entretiens

Les entretiens portaient sur les thèmes suivants : Découverte des études supérieures ; Choix des études en cours par rapport à la scolarité au lycée ; Les études et la famille ; L'Université au quotidien ; Suivi des enseignements ; Comportements en cours et opinion sur les enseignements ; Le travail personnel : organisation et gestion de la charge de travail ; L'étudiant face à l'évaluation ; La vie universitaire ; Conditions de vie ; Vie en dehors des études ; Identité étudiante et Projets de vie. A la fin de l'entretien, un questionnaire fermé sur les caractéristiques socio-démographiques du répondant était rempli par l'enquêteur (fiche de renseignements signalétiques).

Un guide d'entretien a été testé auprès d'un échantillon restreint d'étudiants, puis utilisé par les enquêteurs sur les deux sites à Paris et à Nice (Cf. ci-après le guide d'entretien). Bien entendu, le guide servait de fil conducteur à l'entretien et il était recommandé aux enquêteurs d'adapter le guide à la situation du répondant. Une question générale était toutefois posée à l'ensemble des interviewés : « Vous venez de passer un semestre à l'Université, qu'est-ce qui vous paraît marquant dans cette expérience ? ». Cette question a généralement suscité des réponses détaillées anticipant sur les questions ultérieures.

Les entretiens ont été réalisés pour la plupart sur les lieux d'étude des étudiants (dans des salles de travail ou des salles de bibliothèques universitaires), plus rarement au domicile des étudiants et leur durée variaient de 30 minutes à 3 heures (avec une moyenne d'environ une heure). Tous les entretiens ont été enregistrés au magnétophone.

L'objectif de ces entretiens n'était pas de fournir des informations standardisées sur les étudiants mais de donner l'occasion aux étudiants interrogés de formuler les modalités de leur entrée à l'Université, en utilisant leurs propres catégories de langage. Il s'agit ainsi de mieux cerner les conditions de vie et de travail universitaires des étudiants débutant leurs études et de comprendre ce qui leur semble différent dans cette expérience par rapport à leur expérience lycéenne.



## **Guide d'entretien**

Vous venez de passer un semestre à l'université, qu'est-ce qui vous paraît marquant dans cette expérience?

**Thèmes à aborder au cours de l'entretien :**

### **- Découverte des études supérieures et choix des études en cours**

**\* Par rapport à ce que vous avez connu au lycée, qu'est-ce qui vous semble différent dans les études universitaires ?**

- Découverte de nouveaux centres d'intérêt
- Bilan des études après un semestre, opinions, sentiments, déception, intérêt, surprise....
- Informations avant et au moment de la rentrée sur les enseignements, les contrôles et examens, l'université, le déroulement des études...
- Dispositifs d'aide proposés dans la filière (tutorat...)

**\* A quel moment et dans quelles circonstances avez-vous choisi de faire les études que vous suivez cette année ?**

- Entrée en premier cycle universitaire (choix positif, par défaut, résigné...)
- Motivations du choix de la filière (intérêt pour la discipline, attrait intellectuel, vocation)
- Choix inscrit dans un projet personnel, intellectuel ou professionnel (échéances)
- Trajectoire scolaire suivie antérieurement (orientation au lycée, redoublements...)

**\* Que pensent les membres de votre famille de vos études actuelles ?**

- Influences familiales dans le choix de l'université, de la filière (père, mère, fratrie, autres)
- Intérêt des membres de la famille pour les études (discussion, aide au travail, investissement financier...)

### **- La fac au quotidien**

**\* Est-ce que vous pouvez me raconter votre dernière journée à la fac ?**

**\* Vous êtes en présence d'enseignements différents. Est-ce que tous ont le même intérêt pour vous ?**

- Suivi des cours, TD, TP, assiduité, absentéisme...)
- Type d'investissement selon le type de matières, les goûts, les enseignants, le poids dans les évaluations
- Comportements et modalités de participation en cours (concentration, bavardage, choix de la place, prise de notes...)
- Rapports avec les enseignants, comparaisons avec le lycée...

**\* Pouvez-vous me dire comment vous organisez votre travail universitaire ?**

- Planification du travail personnel, lieux et temps de travail, organisation du travail (seul, en groupe...)
- Préparation et assimilation des cours, TD, TP, lectures, exécution des demandes des enseignants...
- Outils utilisés par les étudiants pour le travail personnel (dictionnaires, ouvrages de référence, photocopiés, fiches de travail...)
- Auto-évaluation des pratiques de travail personnel au terme du premier semestre

### **- L'évaluation**

**\* D'après vous qu'est-ce qu'une bonne copie (un bon devoir) pour vos enseignants ?**

- Préparation et révision des examens, des partiels
- Pratiques pendant les examens
- Critères d'évaluation, jugements sur ces critères
- Bilan après les résultats du premier semestre, difficultés ressenties...

**- La vie universitaire**

**\* En dehors des cours, des TP, des TD, qu'est-ce que vous pensez de la vie à la fac ?**

- Appréciations sur le cadre où se déroulent les études, les locaux, services et activités proposées...
- Inscription personnelle dans la vie universitaire et activités sur le campus
- Rapports et relations avec les enseignants
- Rapport avec les autres étudiants (concurrence, solidarité...)
- Rapport avec l'administration et les autres services de la faculté

**- Conditions de vie**

**Question générale : Depuis le début de l'année universitaire, dans quelles conditions vivez-vous ?**

- Lieux de vie (semaine, week-end)
- Ressources, travail rémunéré
- Moyens et temps de transport (domicile-université)
- Problèmes personnels, hygiène de vie par rapport aux études, fatigue...
- Vie personnelle et travail universitaire, agencement, priorités...

**- En dehors des études**

**\* Vous diriez que votre vie actuelle, c'est la fac ou c'est en dehors ?**

- Investissement dans diverses activités en dehors de la faculté (lesquelles)
- Intensité des relations (réseau de relations en dehors des études) : famille, étudiants, copains de lycée, fiancé(e)s
- Articulation entre les apprentissages universitaires et les activités extra-universitaires

**- Identité étudiante**

**\* Pour vous, c'est quoi être étudiant ?**

- Définition de soi
- Définition de l'étudiant
- Groupe d'appartenance revendiqué

**- Projets**

**\* Finalement, pour vous, réussir votre vie, ça voudrait dire quoi ?**

- Perspectives et projets d'avenir des étudiants (à moyen et long terme) sur le plan professionnel, personnel
- Critères déterminants de la réussite pour l'étudiant
- Signification attribuée aux études dans les éventuels projets de vie et les critères déterminants de la réussite

## Fiche de renseignements signalétiques

Discipline : Psychologie  Droit  Sciences de la Vie et de la Terre   
AES

Université : Paris  Nice

Sexe : Homme  Femme

Age (date de naissance si possible) :  J  M  A

Nationalité : précisez en clair

---

Profession père : précisez en clair

---

Si à son compte : nombre de salariés : de 0 à 9  Plus de 9   
Si salarié, secteur : public  privé ou semi-public   
Situation actuelle : en emploi  au chômage  inactif  retraité

Profession mère : précisez en clair

---

Si à son compte : nombre de salariés : de 0 à 9  Plus de 9   
Si salariée, secteur : public  privé ou semi-public  aide familiale   
Situation actuelle : en emploi  au chômage  inactive, au foyer  retraité(e)

Niveau d'étude père : Niveau d'étude mère :

Sans diplôme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fin d'études primaires/certificat d'études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etudes secondaires/niveau BEPC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etudes techniques/niveau CAP/BEP	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etudes secondaires/niveau Bac	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme professionnel post-bac	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplôme enseignement supérieur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les parents vivent-ils : ensemble  séparément  Non concernés (décédés...)

Nombre de frères :

Frère (noter le nombre correspondant à côté de chaque réponse) :

En études  En emploi  Sans activité

Nombre de sœurs :

Soeur (noter le nombre correspondant à côté de chaque réponse) :

En études  En emploi  Sans activité

Rang de naissance :

Premier (aîné)  Deuxième  Troisième  Quatrième et plus

Série du bac : L (ou A)  ES (ou B)  S (ou C, D, E)   
STI, STL (ou F)  STT (G)  Bac Pro ou BT

Mention au bac : Aucune mention (oral)  Passable (écrit)  AB  B  TB

Liste des entretiens et principales caractéristiques (Paris)

Disc.	Prénom	Sexe	PCS	Profession père	Série bac	Mention	Date naiss (Mois/An)	Rang naiss
SVT	Olivier	G	Sup	Mathématicien	S	Pass	05/80	9ème/9
SVT	Solène	F	Moy	Père : décédé b.p. : Agriculteur	S		08/80	2ème/3
SVT	Sophie	F	Sup	Dentiste	S	AB	12/79	2ème/2
SVT	Christophe	G	Pop	Agent SNCF	S	Pass	10/79	2ème/3
SVT	Stéphanie	F	Moy	Ingénieur	S		11/78	3ème/3
SVT	Aline	F	Moy	Inspecteur IBM	S		12/79	1er/2
SVT	Aurélie	F	Sup	Cadre DDE	S		10/78	3ème/3
SVT	Jérémy	G	Moy	Directeur petite entreprise	S		02/78	1er/1
SVT	Victor	G	Sup	Directeur théâtre	S		05/78	1er/3
SVT	Florence	F	Pop	Electricien	S	B	09/79	1er/2
AES	Adrien	G	Sup	Consultant relations Publiques	Intern		09/79	1er/1
AES	Alexandre	G	Sup	Décédé	Intern		12/78	1er/1
AES	Delphine	F	Moy	Chômage	ES		10/78	1er/2
AES	Mohamed	G	Pop	Manutentionnaire	Pro		10/77	1er/2
AES	Franck	G	Sup	Economiste	ES	Pass	09/76	1er/1
AES	Aurélie	F	Pop	Chef de chantier	ES		07/79	1er/1
AES	Mathieu	G	Pop	Technicien	ES	AB	09/79	1er/1
AES	Nadia	F	Pop	Chômage	SMS		05/78	1er/2
AES	Audrey	F	Pop	Contrôleur caisses BHV	ES		12/79	1er/2
AES	Juliette	F	Sup	Médecin du travail	ES		02/79	2ème/3
AES	Julien	G	Sup	Ingénieur commercial	ES		07/77	2ème/2
AES	Elina	F	Sup	Ingénieur (Turquie)	S	B	07/79	1er/1
Psy	Nathalie	F	Moy	Chef de service	L	AB	06/79	1er/1
Psy	Natacha	F	Moy	Enseignant lycée professionnel	L		10/78	2ème/2
Psy	Patrick	G	Moy	Pasteur	L		08/76	3ème/3
Psy	Caroline	F	Moy	Directeur commercial	L		03/78	1er/1
Psy	Mylène	F	Moy	Prothésiste	STL		10/78	1er/2
Psy	Nadine	F	Pop	Peintre bâtiment	SMS		03/78	2ème/2
Psy	Stéphanie	F	Moy	Technicien	SMS		10/76	1er/2
Psy	Mélanie	F	Pop	Ouvrier	L		04/78	2ème/2
Psy	Anne- Sophie	F	Pop	Décédé Chaudronnier	S		01/78	2ème/2
Psy	Aurélie	F	Moy	Fabricant Prêt à porter	L		11/77	1er/2
Psy	Amélie	F	Moy	Cadre sidérurgie	L		03/79	1er/2
Droit	Christophe	G	Sup	Cadre sup	ES		02/78	1er/2
Droit	Thierry	G	Sup	Publicitaire (au chômage)	L	AB	02/78	1er/5
Droit	Youssef	G	Pop	Ouvrier	ES		03/78	4ème/7
Droit	Virginie	F	Moy	Décédé	STT		03/78	1er/2
Droit	Sandrine	F	Pop	Chaudronnier (au chômage)	ES		04/78	1er/2
Droit	Sophie	F	Sup	Chargé mission	L		05/79	1er/1
Droit	Sabine	F	Sup	Cadre dirigeant	ES	AB	02/78	2ème/2
Droit	Alexandra	F	Sup	Censeur	S		04/79	2ème/2

### Liste des entretiens et principales caractéristiques (Nice)

Disc.	Prénom	Sexe	PCS	Profession père	Série bac	Mention	Date naiss (Mois/An)	Rang naiss
SVT	Caroline	F	Pop	Employé mairie	S	AB	05/78	1er/1
SVT	Justine	F	Sup	Chercheur en astrophysique	S	P	06/78	4ème/4
SVT	Pierre	G	Pop	Chauffeur	S	P	06/78	3ème/3
SVT	Emmanuel	G	Moy	Gérant de dépôt	S	P	08/78	4ème/5
SVT	Sébastien	G	Moy	Informaticien	S	AB	11/78	2ème/3
SVT	Charles	G	Pop	Facteur	S	P	02/79	2ème/3
SVT	Simon	G	Moy	Commerçant	S	Oral	02/79	1er/1
SVT	Séverine	F	Sup	Professeur hist/Géo Lycée	S	AB	12/79	1er/1
SVT	Sonia	F	Pop	Agent hospitalier	S	P	03/80	1er/2
SVT	Frédéric	G	Moy	Père décédé Mère : infirmière	S	AB	19 ans	2ème/2
AES	Patrick	G	Pop	Décédé	STT	P	07/75	2ème/5
AES	Régine	F	Sup	Dentiste	ES	B	07/78	1er/1
AES	Nicolas	G	Moy	Technicien retraité	G	P	08/78	2ème/2
AES	Marie	F	Pop	Préposé PTT	ES	P	09/78	2ème/2
AES	Alain	G	Pop	Fonctionnaire mairie	ES	P	01/79	2ème/2
AES	Fabienne	F	Moy	Artisan menuisier	ES	P	06/79	3ème/3
AES	Nadine	F	Moy	Commerçant	ES	P	08/79	3ème/3
AES	Virginie	F	Pop	Sapeur pompier	ES	P	01/80	1er/2
AES	Jean-Luc	G	Moy	Commerçant	ES	P	19 ans	
Psy	Philippe	G	Moy	Mère éducatrice	S	Oral	09/79	1er/3
Psy	Estelle	F	Sup	PDG d'une PME	L	AB	09/79	1er/2
Psy	Carole	F	Moy	Police nationale retraité	L	Oral	08/79	3ème/3
Psy	Michel	G	Pop	Chômage	STI	AB	11/75	3ème/3
Psy	Valérie	F	Pop	Ouvrier spécialisé	G	P	06/77	
Psy	Samantha	F	Sup	Ingénieur	L	P	07/78	2ème/2
Psy	Alice	F	Moy	Commerçant	SMS	P	10/78	2ème/2
Psy	Fanny	F	Pop	Facteur	L	P	11/78	1er/2
Psy	Benjamin	G	Sup	Directeur banque	L	AB	01/79	2ème/2
Psy	Lionel	G	Sup	Gérant d'entreprise	S	AB	04/79	1er/4
Psy	Alexandre	G	Moy	Educateur spécialisé	L	P	05/79	1er/3
Droit	Miguel	G	Pop	Maçon	STT	P	03/78	1er/3
Droit	Didier	G	POP	Employé administratif	ES	P	03/78	2ème/2
Droit	Luc	G	MOY	Technicien de maintenance	ES	Oral	05/78	1er/2
Droit	Sylvie	F	Sup	Chef entreprise	ES	AB	02/79	3ème/3
Droit	Laura	F	Sup	Directeur commercial	L	AB	03/79	1er/1
Droit	Valentine	F	Sup	Professeur maths au collège	ES	Oral	04/79	2ème/2
Droit	Eva	F	Moy	Employé banque	ES	AB	05/79	1er/1
Droit	Laurent	G	Sup	Cadre	ES	AB	06/79	1er/1
Droit	Julien	G	Sup	Cadre supérieur	ES	P	09/79	1er/3
Droit	Natacha	F	Pop	Manoeuvre	Pro	P	11/79	2ème/2

## L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

L'enquête sur les pratiques de travail repose sur un questionnaire détaillé auprès des étudiants de 1ère année des universités niçoise et parisienne. Il s'agit principalement de recenser les pratiques et manières de travailler des étudiants et d'apprécier l'uniformité ou l'hétérogénéité des modalités du travail universitaire (emploi du temps, organisation du travail, travail individuel et de groupe, préparation des cours et examens, lectures, etc.) suivant le champ disciplinaire. Dans le questionnement, une place particulière est également accordée à l'entraide et aux relations sociales dans les études ainsi qu'aux activités extra-universitaires (sorties, pratiques culturelles etc...). L'objectif étant d'examiner les différences de conduites en fonction des variables socio-démographiques de base (sexe, origine sociale, origine scolaire, diplôme des parents, etc.) mais également en fonction de la place dans la fratrie (il s'agit notamment de savoir si la fréquentation de l'université par un aîné a des conséquences sur la maîtrise des "règles du jeu" universitaire). Le questionnaire permet également de s'interroger sur l'influence de variables conjoncturelles ou intermédiaires, telles que le lieu d'étude, le lieu de résidence, le type de logement, la situation conjugale, le statut d'emploi, les ressources... Chaque enquête a été réalisée sur des étudiants débutants des Universités de Nice et Paris afin de tester systématiquement l'hypothèse d'une différence Paris/Province sur les manières de faire des étudiants. La comparaison entre les deux villes se justifie par la différence de cadre urbain et par une opposition entre types d'établissements, l'Université de Nice-Sophia Antipolis étant pluridisciplinaire et les universités parisiennes plus spécialisées.

Sur la base de cette problématique, il s'agit de comprendre l'effet de la socialisation des étudiants débutants sur le passage en deuxième année, étape qui demeure, au sein de l'université, le principal obstacle au bon déroulement du cursus supérieur.

Au cours de la première année d'investigation, il était prévu de faire passer un questionnaire auprès des étudiants débutants appartenant à des filières sélectionnées parmi les trois grandes disciplines généralistes qui composent l'Université (Lettres et Sciences Humaines, Sciences Juridiques et Economiques, Sciences). Plus précisément, nous avons donc enquêté auprès des étudiants de 1ère année de 1er cycle des formations de :

- Psychologie (Sciences Humaines)
- Droit (Sciences juridiques et économiques)
- AES (Sciences juridiques et économiques)
- Sciences de la Vie et de la Terre (Sciences).

Pour ce faire, nous avons donc réalisé un questionnaire commun aux deux équipes parisienne et niçoise. Le questionnement est identique, à l'exception des questions relatives à la localisation spatiale des études, résidence des parents, etc... 145 questions sont réparties en 6 titres :

- I Situation de l'étudiant
- II Formation actuelle et perspectives d'avenir
- III Les emplois du temps
- IV Les méthodes de travail
- V Les pratiques de lecture
- VI Loisirs et pratiques culturelles

Les questionnaires ont été administrés en amphithéâtre au cours de l'hiver et au début du printemps 98, sous la responsabilité directe des chercheurs engagés dans ce projet. En règle générale, nous n'avons pas eu de défection, bien que nous ayons précisé en amphi le caractère non obligatoire de la démarche. La passation durait en moyenne trois-quarts d'heure. Ces questionnaires ont ensuite été saisis informatiquement et codés dans le courant du mois de juin. Leur exploitation est actuellement en cours.

1061 questionnaires ont été saisis, 551 à Paris et 510 à Nice. Le tableau suivant donne la répartition des questionnaires saisis par site et par discipline.

**Tableau : Passation des questionnaires à Paris et à Nice**

	Paris	Nice	Total
Administration Economique et Sociale	127	95	222
Droit	168	95	263
Psychologie	136	153	289
Sciences de la Vie et de la Terre	120	167	287
Ensemble	551	510	1061





# OBSERVATOIRE DE LA VIE ETUDIANTE

UNIVERSITE DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS

Pôle universitaire de St Jean d'Angely  
24 Ave des Diabls Bleus  
06357 Nice Cedex 4  
Tel : 04 92 00 11 78

N° de questionnaire :

## LES ETUDIANTS ET LEURS ETUDES

Ce questionnaire a pour but de mieux connaître les rapports des étudiants à leurs études et notamment les modalités d'accomplissement de leur travail personnel. Il est strictement anonyme et confidentiel. Nous vous remercions de bien vouloir coopérer à cette enquête en répondant sincèrement aux questions.

Pour répondre, lisez attentivement toute la question et entourez le n° de la réponse que vous avez choisie.

### I- SITUATION DE L'ETUDIANT

#### 1. Sexe de l'étudiant :

Homme 1  
Femme 2

#### 2. Date de naissance :

Jour I \_ I \_ I Mois I \_ I \_ I Année I \_ I \_ I

3. Nationalité : Française 1  
Autre 2

#### 4. Situation actuelle de vos parents (ou tuteurs)

	Père	Mère
en emploi	1	2
au chômage	1	2
retraité(e)	1	2
au foyer	1	2
décédé(e)	1	2
autre	1	2

5. Quelle est la profession de votre père ? (ou à défaut de votre tuteur) (profession actuelle, ou exercée en dernier lieu). Soyez précis : Par exemple : contrôleur de la navigation aérienne ; ouvrier mécanicien ; professeur certifié...).

#### L'exerce-t-il (ou l'exerçait-il) comme :

salarié de l'Etat ou d'une collectivité locale 1  
salarié du privé ou du semi-public 2  
à son compte 3

#### Si à son compte : nombre de salariés :

- de 0 à 2 1  
- 3 à 9 2  
- 10 ou plus 3

#### 6. Quelle est la profession de votre mère ?

Soyez précis.

#### L'exerce-t-elle (ou l'exerçait-elle) comme :

salariée de l'Etat ou d'une collectivité locale 1  
salariée du privé ou du semi-public 2  
à son compte 3  
aide familiale (travaille avec mari/famille) 4

#### Si à son compte : nombre de salariés :

- de 0 à 2 1  
- de 3 à 9 2  
- 10 ou plus 3

**7. Vos grand-pères étaient-ils :**

	Grand-père paternel	Grand-père maternel
Agriculteur	1	1
Ouvrier	2	2
Employé	3	3
Ingénieur/cadre supérieur ou cadre moyen	4	4
Enseignant	5	5
Profession libérale	6	6
Chef d'entreprise	7	7
Commerçant	8	8
Artisan	9	9
Autre	10	10
Sans profession	11	11
Ne Sait Pas	12	12

**8. Quel est le niveau d'étude le plus élevé atteint par vos parents ?**

	Père	Mère
sans diplôme	1	1
fin d'études primaires/certificat d'études	2	2
études secondaires/niveau BEPC	3	3
études techniques/niveau CAP/BEP	4	4
études secondaires/niveau bac	5	5
diplôme professionnel post-bac	6	6
diplôme enseignement supérieur	7	7

**9. Diriez-vous que la formation de votre père et de votre**

mère, était plutôt :	Père	Mère
à dominante littéraire	1	1
à dominante scientifique	2	2
à dominante économique/gestion sociale ou commerciale	3	3
à dominante technique	4	4
Non concerné(e)	5	5
Ne Sait Pas	6	6

**10. Nombre de frères et soeurs : I \_\_\_ I**

=> Si frères et soeurs :

**Quel est votre rang de naissance ?**

Premier (aîné)	1
Deuxième	2
Troisième	3
Quatrième et plus	4

**Parmi vos frères et soeurs, êtes-vous le (la) premier(e) à suivre des études supérieures à l'université ?**

oui	1
non	2

**Si au moins un de vos frères ou soeurs a suivi ou suit actuellement une formation dans l'enseignement supérieur, dans quel établissement sont-ils ou étaient-ils inscrits ? (noter le nombre de frères et soeurs dans ce cas à côté de chaque établissement cité)**

IUT	I ___ I
STS	I ___ I
Université	I ___ I
Grande Ecole	I ___ I
Classe préparatoire	I ___ I
Autre (précisez).....	I ___ I

**11. Pendant l'année universitaire, où habitez-vous ?**

A Nice	1
Dans une autre ville des Alpes-Maritimes	2
Ailleurs (précisez).....	3

**12. Où habitent vos parents ?**

(si séparés, indiquez le lieu de résidence du parent que vous fréquentez le plus)

A Nice	1
Dans le département (06)	2
Dans le Var	3
En Corse	4
Ailleurs en France	5
A l'étranger	6

**13. En moyenne, quel est votre temps de trajet aller entre votre domicile et votre lieu d'étude ?**

I \_\_\_ I Heures I \_\_\_ I Minutes

**14. Au cours de votre scolarité secondaire, vous résidiez :**

- en zone urbaine	1
- en zone rurale	2
- en zone semi-rurale	3

**15. En quelle année avez-vous obtenu le baccalauréat (ou un équivalent) ?**

Année I \_\_\_ I \_\_\_ I

**16. Dans quelle académie avez-vous passé votre Baccalauréat ?**

Académie de Nice	1
Autres académies	2

**17. Vos études secondaires, les avez-vous effectuées ?**

- dans un établissement public	1
- dans un établissement semi-privé ou privé	2

**18. Dans quelle série avez-vous obtenu votre baccalauréat?**

L (ou A)	1
ES (ou B)	2
S (ou C, D, E)	3
STI, STL (ou F)	4
STT (ou G)	5
Bac Pro (ou BT)	6
Examen d'entrée (ESEU ou DAEU)	7
Autres (équivalence, diplômes étrangers, acquis professionnels, capacité en droit...)	8

**19. Quelle mention avez-vous obtenue ?**

Aucune mention (oral)	1
Passable (écrit)	2
AB	3
B	4
TB	5

**20. Au cours de votre scolarité primaire et secondaire :**

vous avez redoublé une classe	1
vous avez redoublé plusieurs classes	2
Vous n'avez jamais redoublé	3

**21. Au cours de votre scolarité :**

vous avez sauté une classe	1
vous avez sauté plusieurs classes	2
Vous n'avez jamais sauté de classes	3

**22. Au lycée, vos parents ont-ils fait partie d'une association de parents d'élèves ?**

Oui	1
Non	2

**23. Au lycée, vos parents vous aidaient-ils à faire vos devoirs ou à apprendre vos leçons ?**

Oui	1
Non	2

**24. Avez-vous pris des cours particuliers au lycée?**

Oui	1
Non	2

**25. En dehors du cadre scolaire, avez-vous déjà suivi :**

	Oui	Non
- des cours d'éducation religieuse	1	2
- des cours d'éducation musicale	1	2

**26. Avec vos parents, êtes-vous déjà allé(e) :**

	Oui	Non
- au cinéma	1	2
- au théâtre	1	2
- à l'opéra	1	2
- à un concert de musique ou de danse classique	1	2
- à un concert de jazz	1	2
- à un match de football	1	2

**27. Dans quelle fourchette situez-vous vos propres ressources mensuelles ? (argent de poche, revenu d'un travail...)**

Moins de 1500 F	1
De 1500 à 2499 F	2
De 2500 à 3499 F	3
De 3500 à 4499 F	4
De 4500 à 5499 F	5
De 5500 à 6499 F	6
6500 F et plus	7

**28. Ces ressources proviennent essentiellement de : (1 seule réponse possible)**

aide de la famille	1
bourse	2
rémunération de votre travail	3
activité du conjoint	4
autres ressources	5

**29. Etes-vous :**

Célibataire vivant chez vos parents	1
Célibataire vivant en cité-u	2
Célibataire vivant seul (location...)	3
Célibataire vivant en couple	4
Célibataire vivant avec des amis	5
Marié	6
Autre cas (précisez).....	7

**30. Nombre d'enfants :**

aucun	1
un	2
deux et plus	3

**31. Exercez-vous une ou plusieurs activités rémunérées :**

Aucune	1
Pendant l'année universitaire	2
Pendant les vacances scolaires	3
Toute l'année	4

**32. Si vous exercez une activité pendant l'année, quels sont vos horaires hebdomadaires moyens :**

activité très occasionnelle (baby-sitting...)	1
Moins de 5h par semaine	2
De 5 à 10 heures	3
De 10 à 15 heures	4
De 15 à 20 heures	5
Plus de 20 heures	6

**33. Etes-vous surveillant ou maître d'internat?**

Oui	1
Non	2

**II- FORMATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES  
D'AVENIR**

**34. Au total, combien de fois vous êtes-vous inscrit dans l'enseignement supérieur ? (comptabilisez les redoublements, les inscriptions sans suite...)**

Nombre de fois                    1\_\_1

**35. En 1997-1998, quelle formation principale suivez-vous ? (Soyez très précis)**

Spécialité : .....

Cycle : .....

Année dans le cycle : .....

**36. Est-ce votre première inscription dans cette formation ou bien avez-vous redoublé l'année ?**

Première inscription	1
Redoublement	2

**37. Avant vos études actuelles, avez-vous suivi d'autres formations dans l'enseignement supérieur ?**

Oui	1
Non	2 =>Q40

**38. =>Si oui, dans quelle formation ?**

à l'IUT	1
en BTS	2
en Classe Préparatoire	3
en médecine/pharmacie (PCEM1)	4
dans une filière universitaire (sauf médecine)	5
dans une Ecole/un institut	6
Autres (précisez).....	7

**39. Si oui, quelle en a été l'issue ?**

Vous avez arrêté en cours de formation	1
Vous avez échoué à l'examen	2
Vous avez obtenu le diplôme correspondant	3

=> *A tous :*

**40. Parallèlement à votre formation actuelle, êtes-vous inscrit(e) en Classe préparatoire ?**

Oui	1
Non	2

**41. Jusqu'à quel niveau envisagez-vous de poursuivre vos études actuelles ?**

Bac + 1	1
Bac + 2 (DEUG, DUT)	2
Bac + 3 (licence)	3
Bac + 4 (maîtrise, Capes)	4
Bac + 5 (DEA, agrégation, Ecoles)	5
Bac + 6 et au-delà (Doctorat...)	6
Ne Sait Pas	7

**42. Quelles sont les raisons qui vous ont incité à choisir vos études actuelles ?**

.....  
.....  
.....  
.....

**43. A la fin de votre formation en cours, envisagez-vous de :**

- poursuivre d'autres études	1 =>Q44
- d'entrer dans le monde du travail	2 =>Q45
- vous êtes indécis	3 =>Q45
- autres (précisez) .....	4 =>Q45

**44. Si vous comptez poursuivre d'autres études après les vôtres, précisez lesquelles :**

Le diplôme envisagé : .....

.....

La spécialité : .....

.....

La durée normale de cette formation : .....

Le nom de l'institution : .....

La ville : .....

**45. Parmi ces propositions, quelles sont celles qui ont été décisives pour votre inscription actuelle ?**

Oui	Non
La famille	1 2
Le caractère sélectif du recrutement	1 2
Le prestige des études	1 2
La courte durée des études	1 2
La facilité des études	1 2
Les professeurs	1 2
Le caractère professionnel de la formation	1 2
Les amis	1 2
L'encadrement et l'organisation des études	1 2
Le conseiller d'orientation	1 2
Les possibilités de poursuite d'études	1 2
Les débouchés professionnels	1 2
Le coût des études	1 2
La proximité de l'établissement	1 2
L'intérêt pour la discipline	1 2
Autres propositions (précisez) .....	1 2

**46. A votre arrivée sur le marché du travail, recherchez vous prioritairement :**

*(1 seule réponse)*

Une profession déterminée	1
Une branche ou un secteur économique spécifique	2
Un statut social	3
Une région particulière	4
Un niveau de salaire	5
N'importe quel emploi	6
Aucun projet professionnel	7
Ne sait pas	8

**47. Précisez :**  
La profession envisagée : .....

La branche professionnelle : .....

**48. Envisagez-vous de travailler dans le secteur**

Public	1
Privé	2
Ne sait pas	3

**49. Envisagez-vous d'être**

- Salarié 1
- Indépendant 2
- Ne sait pas 3

**50. D'un point de vue général, quelle est la profession pour laquelle vous avez le plus de considération ou d'estime ?**

.....

.....

.....

**III- LES EMPLOIS DU TEMPS**

**51. Au cours de la dernière semaine ouvrable, combien d'heures avez-vous consacré :**

*(Cette question est importante. Nous vous remercions de votre effort de mémorisation. Ne laissez pas de case vide. Mettez 0 s'il y a lieu)*

	Heures	Minutes
- aux cours (amphis)	_ _	_ _
- aux TP, TD	_ _	_ _
- au travail en bibliothèque	_ _	_ _
- au travail universitaire autre	_ _	_ _
- au travail professionnel	_ _	_ _

**52. Au cours de l'année universitaire, avez-vous eu cours le samedi matin ?**

- Oui 1
- Non 2

**53. Au cours de l'année universitaire, avez-vous eu des cours à partir de 8 heures du matin ?**

- Oui 1
- Non 2

**54. Combien d'heures d'enseignement aviez-vous normalement la semaine dernière (ou la dernière semaine ouvrable) ?**

(en heures et minutes)

Heures de cours |\_|\_| H |\_|\_| Minutes

Heures de TD+TP |\_|\_| H |\_|\_| Minutes

**55. La semaine dernière, combien d'heures avez-vous manqué (ou la dernière semaine ouvrable) ? (si aucune, notez 0)**

Heures de cours |\_|\_| H |\_|\_| Minutes

Heures de TD+TP |\_|\_| H |\_|\_| Minutes

**56. Le dernier cours que vous avez manqué, est-ce parce que : (plusieurs réponses possibles)**

- Vous aviez un autre cours en même temps 1
- Vous deviez aller travailler (salarié) 1
- Vous aviez autre chose à faire (rendez-vous...) 1
- Vous avez eu des problèmes de transport 1
- Vous étiez malade 1
- Vous étiez fatigué(e) 1
- Vous n'aviez pas envie d'y aller 1
- Vous avez oublié d'y aller 1
- La manière dont l'enseignant fait ses cours ne vous convient pas 1
- Vous ne vous êtes pas réveillé(e) à l'heure 1
- Ce cours ne vous intéresse pas 1
- Autre raison précisez)..... 1
- Non concerné(e) 1

**57. Depuis que vous avez raté ce cours, l'avez-vous rattrapé?**

- Oui 1
- Non 2

**58. Si non, quand comptez-vous le rattraper ?**

*(1 seule réponse possible)*

- Très rapidement 1
- Quand vous aurez le temps 2
- Pour réviser le ou les examens correspondants 3
- Jamais 4
- Autre réponse (précisez)..... 5

**59. Quand vous avez raté un cours, en général**

*(1 seule réponse possible)*

Vous ne le récupérez pas	1
Vous le rattrapez	2
Cela dépend	3

**60. Si vous le rattrapez, en général que faites-vous :**

*(1 seule réponse possible)*

vous le recopiez intégralement	1
vous le recopiez en partie	2
vous le photocopiez intégralement	3
vous le photocopiez en partie	4
Vous le résumez	5
autre (précisez).....	6

**61. En général, à quelle heure vous levez-vous le matin ?**

*(au cours d'une semaine ouvrable) (en heures et minutes)*

I \_\_\_ I H I \_\_\_ I Minutes

**62. Généralement, à quelle heure vous-couchez-vous en**

*semaine ? (au cours d'une semaine ouvrable) (en heures et minutes)*

I \_\_\_ I H I \_\_\_ I Minutes

**63. En général, combien d'heures dormez-vous par nuit**

*(en heures et minutes) :*

pendant la semaine : I \_\_\_ I H I \_\_\_ I Minutes

le week-end : I \_\_\_ I H I \_\_\_ I Minutes

**64. En règle générale, après les cours :**

Vous quittez immédiatement votre lieu d'étude	1
Vous restez un peu plus (BU, cafétéria)(environ 1 h)	2
Vous restez beaucoup plus longtemps	3

**65. En dehors de vos journées de cours, vous arrive-t-il de vous rendre sur votre lieu d'étude?**

Oui	1
Non	2

**66. Sur votre lieu d'étude actuel, avez-vous déjà participé aux activités suivantes ?**

	Oui	Non
- activités artistiques (dessin, photo...)	1	2
- activités sportives	1	2
- activités culturelles (théâtre, danse...)	1	2
- activités musicales (chorale, musique...)	1	2
- activités associatives (association étudiante)	1	2
- réunions syndicales ou politiques	1	2
- conférences, colloques...	1	2

**IV- LES METHODES DE TRAVAIL**

**67. Pour gérer votre temps d'étude, utilisez-vous un**

<b>agenda, un cahier de texte ?</b>	Oui	1
	Non	2

**68. En général, vous fixez-vous un plan de travail pour vos études ? (1 seule réponse)**

Aucun	1
Sur la semaine	2
Sur le mois	3
Sur le semestre	4
Sur l'année	5

**69. =>Si oui, le respectez-vous ?**

Oui	1
Non	2

**70. Travaillez-vous tard le soir ?**

Régulièrement	1
Occasionnellement	2
Seulement pendant les révisions d'examens	3
Jamais	4

**71. En général, travaillez-vous pour vos études :**

	Régulièrement	Rarement	Quelque fois pour les examens	Jamais
- le samedi matin	1	2	3	4
- le samedi après-midi	1	2	3	4
- le dimanche matin	1	2	3	4
- le dimanche après-midi	1	2	3	4

**72. A quel moment de la journée travaillez-vous le plus souvent ? (1 seule réponse)**

Le matin	1
Entre midi et 14 heures	2
L'après-midi	3
Le soir	4
La nuit	5
A n'importe quelle heure	6

**73. Où travaillez-vous pour étudier ?**

	Régulièrement	Rarement	Jamais
Dans votre logement	1	2	3
En BU	1	2	3
Autre bibliothèque	1	2	3
Dans votre établissement (salles travail, info...)	1	2	3
Dans un café	1	2	3
Dans les transports en commun	1	2	3
Chez vos parents	1	2	3
Chez des amis	1	2	3
Autres (préciser).....	1	2	3

**74. Chez vous, travaillez-vous ?**

	Régulièrement	Rarement	Jamais
- dans la pièce principale de votre studio	1	2	3
- dans votre chambre	1	2	3
- dans le salon	1	2	3
- dans la cuisine	1	2	3
- dans la salle de bains	1	2	3
- dans un bureau	1	2	3

- aux WC	1	2	3
- sur terrasse, jardin	1	2	3
- autres (précisez).....	1	2	3

**75. Chez-vous, disposez-vous :**

	Oui	Non
- d'une table de travail (bureau)	1	2
- d'un micro-ordinateur	1	2
- d'une machine à écrire	1	2

**76. Vous arrive-t-il de travailler :**

	Régulièrement	Rarement	Jamais
Devant la télévision	1	2	3
En écoutant la radio	1	2	3
En écoutant des disques, cassettes	1	2	3
Avec un walkman	1	2	3

**77. La dernière fois que vous avez travaillé en groupe, était-ce :**

Parce que les enseignants vous l'ont imposé	1
Par choix personnel	2
Vous n'avez jamais travaillé en groupe	3 =>Q82

**78. Combien étiez-vous ?**

deux	1
trois	2
quatre et plus	3

**79. Qui étaient vos partenaires ?**

	Garçon	File	Redoublant	Non redoublant
1er partenaire	1	2	1	2
2ème partenaire	1	2	1	2
3ème partenaire	1	2	1	2
4ème partenaire	1	2	1	2

**80. Principalement, vous avez choisi votre ou vos partenaires: (2 réponses maximum)**

- Par amitié, affinité	1
- Vous vous complétiez	1
- Pour ses ou leurs compétences	1
- Parce qu'ils m'étaient imposés	1



**81. La dernière fois que vous avez travaillé en groupe, avez-vous rencontré : (plusieurs réponses possibles)**

- des difficultés pour vous réunir 1
- des divergences d'opinion 1
- des problèmes de partage du travail 1
- aucune difficulté 1
- autres (précisez)..... 1

=> *A tous :*

**82. Quand vous devez préparer un travail, vous préférez le faire : (1 seule réponse)**

- seul 1
- à deux 2
- à trois 3
- à quatre et plus 4

**83. Au cours de la dernière semaine de cours, aviez-vous un travail à effectuer pour un enseignant ?**

- Oui 1
- Non 2

**84. Vous arrive-t-il d'effectuer des travaux facultatifs de votre propre initiative (en dehors des travaux et révisions imposés) ?**

- Oui 1
- Non 2

**85. En général, pour préparer un devoir ou un dossier : (trois réponses maximum)**

- vous élaborez un plan 1
- vous notez vos réflexions sur le sujet 1
- vous déterminez des mots-clés 1
- vous relisez le cours et relevez les indications et notions importantes 1
- vous reprenez les exercices ou les raisonnements du cours pour vous entraîner 1
- autres (précisez) ..... 1

**86. En général, pour préparer un devoir ou un dossier : (trois réponses maximum)**

- vous cherchez des informations sur le sujet 1
- vous recherchez des ouvrages sur le sujet 1
- vous commencez à chercher un corrigé-type 1
- vous réexploitez de la documentation ou les cours des années précédentes 1
- vous vous reportez à un manuel 1
- vous vous reportez à un ouvrage du type Encyclopédie, Que sais-je ?... 1
- autres (précisez) ..... 1

**87. Pour préparer un devoir ou un travail, vous arrive-t-il de:**

	Oui	Non
- demander à un étudiant s'il connaît le sujet	1	2
- d'aller voir un enseignant	1	2
- vous référer à des devoirs réalisés lors des années précédentes	1	2
- vous renseigner auprès d'un bibliothécaire	1	2
- vous renseigner auprès d'un libraire	1	2

**88. En général, pour réaliser vos dossiers ou devoirs, quelles sont vos principales sources de difficultés ? (deux réponses maximum)**

- trouver les idées ou notions à développer 1
- trouver des informations complémentaires 1
- élaborer un plan 1
- trouver les références bibliographiques 1
- connaître les critères d'évaluation de l'enseignant 1
- écrire des phrases (orthographe, grammaire...) 1
- enchaîner les phrases, les paragraphes, les parties 1
- autres (précisez) ..... 1

**89. D'une façon générale, vous travaillez : (1 seule réponse possible)**

- régulièrement vos cours d'une séance à l'autre 1
- par période 2
- à l'approche des examens 3
- seulement quand l'envie vous en prend 4
- cela dépend 5

**90. Le dernier travail que vous avez rendu:**

Vous l'avez tapé à la machine	1
Vous l'avez tapé sur micro-ordinateur	2
Vous l'avez rendu manuscrit	3
Vous n'avez rendu aucun travail écrit	4

**91. Utilisez-vous :**

	Oui	Non
- un logiciel de traitement de texte	1	2
- un tableur informatique	1	2
- un gestionnaire de fichier	1	2

**92. Avez-vous déjà utilisé un réseau télématique autre que le Minitel (réseau Internet...) ?**

Oui	1
Non	2

**93. En général, comment préparez-vous vos examens ? (Trois réponses maximum)**

Vous relisez le cours de l'enseignant	1
Vous surlignez ou annotez vos cours	1
Vous apprenez par coeur le cours	1
Vous faites des recherches complémentaires	1
Vous faites des fiches résumées	1
Vous préparez des aides-mémoires (schémas)	1
Vous faites des plans-types	1
Vous consultez les manuels, les ouvrages en rapport avec le cours	1
Vous préparez des "pompes"	1
Autres (précisez).....	1

**94. Avez-vous l'habitude de prendre un stimulant ou un remuant lors de la préparation de vos examens ?**

Oui	1
Non	2

**95. Quels sont les examens qui vous paraissent les plus adaptés à votre discipline ? (trois réponses possibles)**

compte-rendus écrits de livres ou d'articles	1
oral	1
examens par QCM (questions choix multiples)	1
examens par dissertations	1

examens par dossiers, notes de recherche	1
ne sait pas	1
autres (précisez) .....	1

**96. Quels sont les supports de travail que vous préférez ?**

(3 réponses maximum)

notes de cours	1
manuels	1
ouvrages/articles	1
cours photocopiés	1
Ne sait pas	1
Autres (précisez) .....	1

**97. Pendant les cours, avez-vous l'habitude (1 seule réponse possible)**

de noter intégralement tout ce que dit l'enseignant	1
de noter uniquement ce qui vous semble primordial	2
de noter lorsque l'enseignant vous le demande	3
de ne rien noter	4
d'enregistrer le cours sur cassettes audio	5

**98. En cours, avez-vous des difficultés pour prendre des notes ?**

Oui	1
Non	2
Cela dépend	3

**99. Quelle appréciation portez-vous sur les aspects suivants de vos études ?**

	Satisfaisant	Acceptable	Insatisfaisant
- Disponibilité des enseignants	1	2	3
- Encadrement par les enseignants	1	2	3
- Aménagement des emplois du temps	1	2	3
- Organisation des examens	1	2	3
- Disponibilité des personnels administratifs	1	2	3
- Information sur l'orientation et les débouchés	1	2	3
- Unité et cohérence des enseignements	1	2	3
- Qualité des enseignements	1	2	3
- Entraide au sein de la population étudiante	1	2	3
- les services de la BU	1	2	3

100. Quels sont les difficultés que vous rencontrez-le plus souvent dans vos études ?

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

101. Quand vous rencontrez des difficultés dans vos études, en parlez-vous :

	Régulièrement	Rarement	Jamais
- à votre père	1	2	3
- à votre mère	1	2	3
- à une autre personne de la famille	1	2	3
- à votre conjoint(e), petit(e) ami(e)	1	2	3
- à un(e) ami(e) hors faculté	1	2	3
- à un(e) étudiant(e)	1	2	3
- à un professeur	1	2	3
- à un tuteur, moniteur	1	2	3

102. Quels rapports entretenez-vous en priorité avec les autres étudiants ? (1 seule réponse possible)

Rapports de travail, d'étude	1
Rapports d'amitié	2
Les deux	3
Aucun	4

103. Au cours du mois écoulé, avez-vous :

	Oui	Non
- pris un rendez-vous avec un enseignant	1	2
- eu une discussion avec un enseignant	1	2
- déjeuné avec un enseignant	1	2
- pris un verre avec un enseignant	1	2

104. Vous est-il arrivé au cours de l'année universitaire de solliciter l'aide d'un tuteur, moniteur... ?

Oui	1
Non	2

## V- LES PRATIQUES DE LECTURE

105. Au cours du mois écoulé, pour vos études, combien d'articles de périodiques (revues scientifiques ou universitaires) avez-vous lu ?

intégralement	_____
en partie	_____

106. Au cours du mois écoulé, combien de livres concernant vos études avez-vous lu ?

intégralement	_____
en partie	_____

107. Si vous en avez lu plus d'un, en avez-vous lu plusieurs en même temps ?

Oui	1
Non	2

108. Quel est le dernier ouvrage que vous avez lu(e) dans le cadre de vos études ? (quelle que soit la date)

Nom de l'auteur : .....

Titre de l'ouvrage : .....

.....

Editeur : .....

Collection : .....

Genre de l'ouvrage : .....

109. Cet ouvrage était-il écrit :

- en langue française	1
- en langue anglaise	2
- autre langue	3

110. Cet ouvrage : (1 seule réponse)

- vous l'avez lu attentivement de bout en bout	1
- vous l'avez lu rapidement, en diagonale	2
- vous n'avez lu entièrement que les chapitres que vous considérez importants	3
- vous n'avez lu que l'introduction et la conclusion	4
- autre mode de lecture, précisez.....	5

**111. Principalement, cet ouvrage, vous l'avez****lu parce que :** (1 seule réponse possible)

- un professeur l'a imposé 1
- un professeur en a parlé 2
- il était dans la bibliographie d'un cours 3
- il était cité en référence dans un autre texte 4
- un camarade ou un proche vous en a parlé 5
- un libraire vous l'a conseillé 6
- un bibliothécaire vous l'a conseillé 7
- vous en avez entendu parler dans la presse, à la tv... 8
- vous l'avez choisi vous-même (de votre propre chef) 9
- autre (précisez)..... 10

**112. Cet ouvrage, vous l'avez :** (1 réponse)

- emprunté à un autre étudiant 1
- emprunté à la BU 2
- emprunté à une autre bibliothèque 3
- acheté dans une librairie 4
- photocopié 5
- Autre mode d'acquisition (précisez)..... 6

**113. Où avez-vous lu principalement cet ouvrage?** (1 seule réponse)

- à votre domicile 1
- à la BU 2
- dans une autre bibliothèque 3
- dans une salle de travail 4
- dans les transports en commun 5
- dans un lieu public 6
- autres (précisez)..... 7

**114. L'avez-vous lu plutôt :** (1 seule réponse)

- le matin 1
- l'après-midi 2
- le soir 3
- la nuit 4
- sans distinction 5

**115. Faisait-il l'objet d'un contrôle ?**

- Oui 1
- Non 2

**116. En le lisant, avez-vous ?**

(plusieurs réponses possibles)

- pris des notes 1
- relevé des citations 1
- souligné les passages importants 1
- rédigé des commentaires dans la marge 1
- lu les notes de bas de page 1
- utilisé un dictionnaire 1
- lu plusieurs fois le même passage 1
- pris connaissance des références bibliographiques dans le texte 1
- rédigé une fiche de lecture 1
- photocopié des passages 1
- lu le sommaire ou la table des matières 1
- autres (précisez)..... 1

**117. Lorsque vous l'avez lu :**

- |   | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| - vous avez eu du mal à vous concentrer         | 1   | 2   |
| - vous avez eu des difficultés de compréhension | 1   | 2   |
| - le niveau était trop élevé pour vous          | 1   | 2   |
| - vous avez eu du mal à lui trouver un intérêt  | 1   | 2   |

**118. Cet ouvrage :**

- |   | Oui | Non |
|---|-----|-----|
| - vous en avez discuté avec un autre étudiant | 1   | 2   |
| - vous l'avez prêté à un étudiant             | 1   | 2   |
| - vous en avez lu des extraits à un étudiant  | 1   | 2   |
| - vous l'avez conseillé à un étudiant         | 1   | 2   |

**119. Cet ouvrage comportait-il :**

- Moins de 100 pages 1
- De 100 à 200 pages 2
- De 200 à 300 pages 3
- Plus de 300 pages 4

**120. A quel moment de l'année achetez-vous principalement des ouvrages en rapport avec vos études ?**

(1 réponse)

- à la rentrée des cours 1
- en cours d'année 2
- avant les examens ou contrôles 3
- n'en achète jamais 4

**121. Si vous en avez acheté dans l'année, avez-vous l'intention de :**

Les conserver	1
Les revendre	2
Ne sait pas	3

**122. Etes-vous inscrit(e) à la BU (Bibliothèque universitaire)?**

Oui	1
Non	2

**123. En général, vous y allez :**

Jamais	1 =>Q130
Plusieurs fois par semaine	2
1 fois par semaine	3
Plusieurs fois par mois	4
1 fois par mois	5
Plus rarement	6

**124. La dernière fois que vous êtes allé(e) à la BU, vous étiez:**

seul(e)	1
en groupe	2

**125. Vous y êtes allé(e) pour (plusieurs réponses)**

- travailler	1
- lire	1
- emprunter ou rapporter un document	1
- consulter un document sur place	1
- faire des recherches documentaires	1
- vous informer sur les ouvrages existants	1
- discuter ou rencontrer des amis	1
- photocopier des cours	1
- photocopier des livres, des articles	1
- lire la presse	1
- autres (préciser).....	1

**126. La dernière fois que vous êtes allé(e) à la BU, combien de temps y avez-vous passé ?**

moins d'une heure	1
1 heure	2
2 heures	3
3 heures	4
4 heures et plus	5

**127. La dernière fois que vous êtes allé(e) chercher un document ou une information, avez-vous :**

	Oui	Non
- consulté le fichier manuel	1	2
- demandé un renseignement particulier à un bibliothécaire	1	2
- consulté les ouvrages en libre accès	1	2
- utilisé une base de données spécialisées	1	2
- utilisé les micro-fiches	1	2
- consulté le catalogue en ligne	1	2
- recours au service du prêt-inter bibliothèques	1	2
- consulté des bulletins signalétiques	1	2

**128. Ce jour là, avez-vous trouvé le document ou l'information que vous recherchiez ?**

Oui	1
Non	2

**129. Au cours de la dernière semaine de cours, combien de fois êtes-vous allé(e) à la BU :**

pas une seule fois	1
une fois	2
deux fois	3
trois fois	4
quatre fois et plus	5

=> **A tous :**

**130. Sachant que la bibliothèque ne peut être ouverte plus de 10h30 en continu, quelle tranche horaire préféreriez-vous ?**

*(1 seule réponse possible)*

- 8h - 18h30	1
- 8h30 - 19h	2
- 9h - 19h30	3
- 9h30 - 20h	4
- 10h - 20h30	5
- 12h - 22h30	6

**131. Au cours du mois écoulé, combien de livres de loisirs avez-vous lu (en dehors de vos études) ?**

intégralement	[ ]
en partie	[ ]

**132. Quel est le dernier ouvrage que vous avez lu (en dehors de vos études) :**

Auteur : .....

Titre de l'ouvrage: .....

Editeur : .....

Genre de l'ouvrage : .....

## VII- LOISIRS ET PRATIQUES CULTURELLES

### 133. Au cours de la dernière semaine de cours, combien de fois avez-vous fait :

(Cette question est importante. Nous vous remercions de votre effort de mémorisation. Ne laissez pas de case vide. Mettez 0 s'il y a lieu) Nombre de fois

- du sport I \_ I
- du shopping I \_ I
- des activités culturelles (musique, théâtre...) I \_ I
- des activités associatives I \_ I

### 134. En général, le soir chez vous :

(3 réponses maximum)

- vous écoutez de la musique 1
- vous regardez la télévision 1
- vous lisez 1
- vous recevez des amis 1
- vous travaillez pour vos études 1
- vous réalisez des tâches domestiques 1
- vous passez la soirée en couple 1
- autres (précisez) ..... 1

### 135. Au cours des trente derniers jours, êtes-vous allé(e) ?

	Oui	Non
- au cinéma	1	2
- au théâtre	1	2
- à un concert de variétés	1	2
- à un concert de rock, rap...	1	2
- à un concert de jazz	1	2
- à un concert de musique classique	1	2
- à l'opéra	1	2
- à une exposition/musée	1	2
- à un spectacle sportif	1	2
- en discothèque	1	2
- à une soirée étudiante	1	2
- au restaurant	1	2
- dans un pub/bar	1	2
- à une soirée chez des amis	1	2

### 136. La dernière fois que vous avez effectué ces sorties, avec qui était-ce :

	Seul	En famille	En couple	Amis de fac	Autres amis	Non concerné
- cinéma	1	1	1	1	1	1
- théâtre	1	1	1	1	1	1
- concert rock, jazz...	1	1	1	1	1	1
- concert classique, opéra...	1	1	1	1	1	1
- spectacle sportif	1	1	1	1	1	1
- boîte	1	1	1	1	1	1
- soirée étudiante	1	1	1	1	1	1
- restau	1	1	1	1	1	1
- pub/bar	1	1	1	1	1	1
- chez amis	1	1	1	1	1	1

### 137. Habituellement, vous sortez le soir plutôt :

	à Nice	Ailleurs
- pendant la semaine (du lundi au jeudi)	1	2
- le vendredi soir	1	2
- le samedi soir	1	2
- le dimanche soir	1	2

### 138. En général, regardez-vous la télévision :

tous les jours	1
presque tous les jours	2
1 ou 2 fois par semaine	3
moins souvent	4
jamais	5

### 139. Quels sont les types de programmes que vous regardez le plus fréquemment à la télévision ? (trois réponses maximum)

- aucun	1
- des films	1
- des séries ou feuilletons	1
- des jeux télévisés	1
- des émissions culturelles	1
- des documentaires, reportages	1
- des émissions de musique	1
- des émissions de divertissements et variétés	1
- des magazines, débats	1
- des journaux d'information	1
- des émissions ou spectacles sportifs	1
- autres (précisez).....	1

Programme télévisé préféré : .....