

Les caractéristiques des savoirs universitaires et les difficultés éprouvées par les étudiants en début de parcours universitaire

Dorothee Baillet

Mercredi 18 octobre 2017

Les taux d'échec et de réussite en première année à l'université en France

Réussite et échec en première année à l'université en 2011-2012

Filières	Taux de réussite	Taux de Redoublement	Sortie
Droit - sciences politiques	42,5	33,6	23,8
Sciences économiques - gestion (hors AES)	44,8	24,1	31,1
AES	29,1	30,4	40,5
Lettres - sciences du langage - arts	41,9	19,7	38,5
Sciences humaines et sociales	43,0	22,3	34,7
Langues	37,4	25,0	37,6
Sciences fondamentales et applications	46,4	24,4	29,2
Sciences de la vie, santé, terre et univers	38,5	29,3	32,2
STAPS	39,2	30,5	30,3
Ensemble des filières générales de 1ère année	41,4	26,3	32,2
Santé (1)	16,7	64,5	18,9
IUT	71,6	15,0	13,3
Ingénieurs (2)	72,0	21,7	6,3
Toutes filières	43,8	29,0	27,2

Champ : France métropolitaine + DOM
 Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES / Système d'information SISE
 (1) 95% des étudiants sont inscrits en PACES
 (2) formations d'ingénieur classique et en partenariat

Constats de départ

Important taux d'échec en première année à l'université, 2 grands types de variables explicatives:

- **Variables personnelles** : origine socio-culturelle et économique, parcours scolaire antérieur, motivation, méthodes de travail, projet personnel et professionnel, ...
- **Variables contextuelles**: organisation pédagogique, cours magistraux, évaluation

Peu de recherches se sont intéressées aux savoirs universitaires, à ce qu'ils exigent de la part des étudiants et aux difficultés que les étudiants rencontrent face à ces savoirs.

a. Les variables personnelles

- Variables sociodémographiques
- Parcours scolaire antérieur
- Conditions de vie
- Projet et motivation
- Dimensions psychologiques
- Affiliation, intégration et engagement

b. Les variables contextuelles

- Niveau d'exigence académique des enseignants (Michaut, 2000)
- Modes d'organisation pédagogique : accumulation de modules et semestrialisation des enseignements (Michaut, 2000)
- Pratiques enseignantes:
 - Interactions, organisation et clarté du cours (Duguet, 2015)
 - lien entre la manière d'enseigner et les approches d'apprentissage des étudiants (Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999)

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

5

→ Dans ce contexte, mon travail répond à deux souhaits:

- Se détacher d'une approche déterministe pour expliquer les difficultés rencontrées par les étudiants
- Ne pas opter pour une explication unilatérale de l'échec et de la réussite en contexte universitaire

→ Construction d'une hypothèse relationnelle pour étudier les difficultés rencontrées par les étudiants en contexte universitaire

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

6

Question de recherche:

Les difficultés rencontrées par les étudiants de première année à l'université peuvent-elles être liées à la conjugaison de leur rapport au savoir et des caractéristiques des savoirs qui y sont enseignés?

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

7

Choix théoriques

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

8

(1) La notion de « rapport au savoir »

Intérêt:

- Penser la relation entre l'étudiant et le savoir
- Proposer une lecture « en positif » de l'échec

Limites:

- Notion déclinée de manière variable
- Notion jugée englobante et imprécise

Le rapport au savoir est :

- Une relation qui traduit le sens qu'un sujet singulier accorde à ses apprentissages,
- Elle se construit à partir de l'articulation de trois registres :
 - Le registre épistémique: « Qu'est-ce qu'apprendre? »
 - Le registre identitaire: « Pourquoi j'apprends? », « Qui suis-je comme apprenant? »
 - Le registre social: « Quelle est ma position dans l'espace social? », « Quelle est la place des autres dans mes apprentissages? »
- Elle se construit dans le temps.

(Charlot, Bautier et Rochex, 1992; Charlot, 1997; Bautier et Rochex, 1998; Jellab, 2001; Beaucher, 2004; Venturini, 2005; Venturini et Capiello, 2009; ...).

(2) Les savoirs universitaires

Quelles caractéristiques?

- Susceptibles d'être à l'origine de difficultés liées au sens des savoirs enseignés

Quels ancrages théoriques?

- Sciences de l'Éducation,
- Caractérisation épistémologique des savoirs,
- Linguistique et Didactique du Français.

(Rey, 2002, 2006; Rey *et al.*, 2003; Philippe, 2009; Kuhn, 1983; Popper, 1973; Becher, 1990; Bautier *et al.*, 2012; Pollet, 2001; Maingueneau, 1984; Jaubert *et al.*, 2012; ...)

Quelques précautions quant à la spécificité des savoirs universitaires

- Savoirs: Tous différents mais ont en commun d'être enseignés dans une institution où les enseignants sont aussi des chercheurs.
- Différences entre les savoirs enseignés dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement universitaire à penser sur un continuum d'intensité (accentuation-atténuation). Pas de fracture.
- Caractéristiques présentées de manière isolée mais sont en interaction constante.

(a) La textualité

- Notion qui permet d'appréhender la manière dont les énoncés qui constituent le texte du savoir prennent sens.
- Signification/désignation/manifestation
- Articulation des supports
- Supports plurisémiotisés

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

13

(b) La polyphonie

Présence de « voix » différentes - sources produites par d'autres auteurs (définitions, citations, statistiques, ...)- dans les cours qui peuvent renvoyer :

- à des positionnements différents : enseignant, chercheur,
- à des intentions différentes : expliquer, décrire, nuancer, critiquer, etc.

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

14

(c) Les savoirs « problématisés »

Transposition didactique plus courte et plus superficielle (Bouchard & Parpette, 2007)

→ Référence aux pratiques de recherche à l'origine des savoirs enseignés et à leurs modes de validation.

- Pratiques-cibles/pratiques-sources
- Validité des savoirs

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

15

(d) Les communautés discursives

- Les savoirs sont ancrés dans des communautés discursives caractérisées par des « modes d'agir-penser-parler » qui nécessitent une acculturation disciplinaire dans chaque cours

- Raisonnements et vocabulaire
- Interactions ↓↓ ↓↓

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

16

Choix méthodologiques

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

17

Choix méthodologiques

Contexte:

- Université libre de Bruxelles
- Sciences psychologiques et de l'éducation

Outils de recueil des données:

- Bilans de savoir (201) → construction de « profils » d'étudiants
- Entretiens semi-directifs (20)
 - ↳ Difficultés rencontrées par les étudiants dans 4 cours contrastés

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

18

Résultats

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

19

(1) L'analyse des « bilans de savoir »

- Vue d'ensemble du « rapport au savoir » des étudiants entrant en Sciences psychologiques et de l'éducation
- Repérage de réponses laissant augurer des difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires.
- Construction de groupes d'étudiants en fonction de la proximité de leurs réponses

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

20

(1) L'analyse des « bilans de savoir »

- Vue d'ensemble du « rapport au savoir » des étudiants entrant en Sciences psychologiques et de l'éducation
- Repérage de réponses laissant augurer ou non des difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires.
- Construction de groupes d'étudiants en fonction de la proximité de leurs réponses aux questions du « bilan de savoir »
 - Saisir la manière dont les étudiants appréhendent les cours (importance, intérêt)

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

21

(1.1) Repérage de réponses laissant augurer ou non de difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires.

Précisions:

- Pas de relevé systématique, ni de lien de cause à effet
- Plutôt repérage de réponses *a priori* susceptibles d'être différenciatrices en termes de réussite et d'échec car elles laissent apparaître une difficulté potentielle :
 - à prendre du recul,
 - à se détacher de l'expérience familière
 - à pouvoir considérer les savoirs comme des objets intellectuels sans visée pratique ou susceptibles d'évoluer.

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

22

Quelques exemples de réponses laissant augurer la naissance de difficultés

- Citer exclusivement des savoirs liés à la vie quotidienne et/ou au développement personnel et affectif (18%) sans mentionner de savoirs intellectuels et scolaires ;
- Attendre de son parcours universitaire l'acquisition d'outils, de savoirs utiles ou directement applicables pour exercer la profession de psychologue (4,5%) ;
- Estimer qu'un savoir doit être « utile pour soi » (9%) ou doit être un outil (9%),
- Anticiper uniquement des difficultés quantitatives (16,9%).

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

23

Par contraste, quelques exemples de réponses plus favorables:

Réponses qui témoignent *a priori* d'une congruence possible entre les étudiants et les caractéristiques des savoirs tels qu'ils sont enseignés à l'université.

- citer des « apprentissages intellectuels et scolaires » (associés ou non à d'autres types d'apprentissages) ;
- attendre la découverte de nouveaux savoirs en Sciences psychologiques et de l'éducation (10%) ;
- considérer qu'« apprendre » correspond à acquérir de nouveaux contenus intellectuels (41,8%) ou permet de développer son esprit critique (10,9%) ;
- estimer que le savoir est en construction (9,5%) ;
- anticiper des difficultés qualitatives relatives aux savoirs et aux cours ou à la manière de travailler (éventuellement associées à d'autres types de difficultés).

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

24

(1.2.) La construction des groupes

- Analyses statistiques (nuées dynamiques) afin de regrouper les sujets en fonction de la proximité de leurs réponses à trois questions du « bilan de savoir »:
 - « Depuis que vous êtes né, vous avez appris beaucoup de choses... »;
 - « Et maintenant, vous êtes à l'université : pourquoi avez-vous choisi de vous y inscrire? Qu'attendez-vous d'un parcours universitaire ? »;
 - « Plus particulièrement, vous êtes inscrit.e en sciences psychologiques et de l'éducation ou en logopédie, pour quelles raisons ? Que vous attendez-vous à apprendre ? »
- Construction de 4 groupes d'étudiants
 - Saisir la manière dont les étudiants appréhendent les cours (importance, intérêt)

Groupe 1: être en Psychologie pour s'enrichir intellectuellement

22,9% des étudiants interrogés

- Pas de projet professionnel prédéterminé
- Evaluation de l'intérêt et de l'importance des cours au regard de leur contenu, de ce qu'ils permettent d'apprendre de nouveau
- Intérêt croissant pour la discipline
- Apprécient que les professeurs soient critiques

Etudes de Psychologie:

« c'est vraiment intéressant, j'apprends plein de trucs et des choses que je ne pensais pas apprendre en psycho et du coup il y a des côtés où en fait, c'est étonnant. Et donc, ça c'est chouette aussi qu'il y a un côté d'étonnement dans mes études et que ce ne soit pas : « ah en fait, je veux que ce soit ça ». Et du coup, que je suis arrivé et que je veux être ouvert à ce qu'on va m'apprendre et ben j'ai pas été déçu de ça jusqu'ici. » (Sacha, 84-89)

Intérêt et importance des cours:

« c'est le genre de cours (...) [où] on va pour apprendre et pas pour avoir un métier après. C'est avoir de l'information et c'est très bien (...)» (Sacha, Sociologie, 1467-1468)

Groupe 2: être à l'université et en Psychologie pour assurer son avenir professionnel

18,4% des étudiants interrogés

- Projet professionnel en construction
- Evaluation implicite ou explicite de l'importance et de l'intérêt des cours évalué au regard des liens avec les *pratiques-cibles*
- Formulation de commentaires sur la manière d'être et d'enseigner des professeurs

Etudes de Psychologie:

« Criminologue ça me plairait toujours, mais là je considère peu à peu que je découvre des nouveaux cours. Fin, je me rends compte que finalement y'a vraiment... Là aussi y'a plein de trucs, choses que j'aimerais beaucoup faire. Donc j'ajouterais que voilà ça me permet de découvrir vraiment plein de possibilités, oui de débouchés (...) » (Ambre, 55-61)

Intérêt et importance des cours:

“je vois vraiment pas le lien franchement parce que le fonctionnement d'une cellule je vois pas en quoi ça... (...) fin il y a des cours, comme par exemple neurobio (...) même si c'est de la biologie, mais je vois un lien parce que ça parle vraiment du cerveau, ça parle du stress, comment les gens réagissent et tout(...). Mais ça (...) c'est justement la biologie que j'étudiais à l'école qui n'avait rien avoir avec la psycho...” (Ambre, Cytologie, 817-826)

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

29

Groupe 3: allier de nouvelles expériences à l'université et un enrichissement intellectuel en Psychologie

21,4% des étudiants interrogés

- Projet professionnel en questionnement ou en évolution
- Intérêt des cours évalué soit au regard des liens avec les *pratiques-cibles*, soit pour l'éclairage spécifique qu'ils offrent sur la compréhension de l'être humain
- Traces de commentaires sur la manière d'être et d'enseigner des professeurs

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

30

Etudes de Psychologie:

« C'est assez bizarre parce que j'étais vraiment partie sur logopédie et en fait, en faisant de la psycho, tout ça, je me suis rendu compte que, hé ben, je trouve ça super intéressant. (...) Et j'ai l'impression que je vais finir pas devenir une éternelle étudiante. (Rires). Parce que j'adore apprendre, vraiment, ça me plaît beaucoup ce que je fais ici et du coup, je sais pas. J'ai adoré le cours de Neuropsychologie, c'est vraiment quelque chose qui m'a... fin c'est aussi un peu en rapport avec la logopédie dans certains points et je continuerai bien sur un second master ou... » (Sandrine, 65-75)

Intérêt et importance des cours:

« en étant psychologue, il est important d'avoir une notion sur la société parce que sinon, on ne peut pas comprendre les points de vue de l'individu. » (Maureen, Sociologie, 914-915)

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

31

Groupe 4: être à l'université pour assurer son avenir professionnel et en Psychologie pour s'enrichir intellectuellement

37,3% des étudiants interrogés

- Existence d'un projet professionnel construit, assez défini
- Evaluation de l'intérêt et de l'importance des cours au regard des liens avec les *pratiques-cibles* ou de leur dimension préparatoire à d'autres enseignements
- Traces de commentaires sur la manière d'être et d'enseigner des professeurs

D.Baillet - Université libre de Bruxelles

32

En synthèse: comment les étudiants évaluent-ils l'intérêt et l'importance des cours?

En fonction des profils, l'intérêt et l'importance des cours peuvent être conditionnés par la combinaison de critères différents:

- Leur intérêt « intrinsèque »,
- Leur lien avec les pratiques-cibles,
- La personnalité et la manière d'enseigner des professeurs.

Les combinaisons peuvent être plus ou moins congruentes avec les spécificités des savoirs enseignés à l'université.

(2) L'analyse des entretiens: principaux résultats

- Les difficultés rencontrées par les étudiants concernent toutes les caractéristiques des savoirs universitaires.
- Quels que soient les groupes, les difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires varient à la fois d'un étudiant à l'autre et d'un cours à l'autre.
- A eux seuls, les cours ne suffisent pas à expliquer la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants.

(2) L'analyse des entretiens: principaux résultats

- Les difficultés rencontrées par les étudiants concernent toutes les caractéristiques des savoirs universitaires.
- Quels que soient les groupes, les difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires varient à la fois d'un étudiant à l'autre et d'un cours à l'autre.
- A eux seuls, les cours ne suffisent pas à expliquer la variabilité des difficultés rencontrées par les étudiants.

Textualité – Signification

« Mais par contre... il faut... certaines parties du cours où il faut vraiment bien être accroché, parce que certains concepts qui sont un peu compliqués à comprendre (...) J'ai eu un peu de mal à faire le distinguo entre névrose – psychose – perversion. C'était un peu... dans ma tête, c'était un peu flou. (...) Faut suivre un petit peu mais c'est... en fait, ça fait un ensemble son cours, c'est assez... tout est lié, donc je pense que si... quand on a compris une chose, c'est marrant de pouvoir remonter et se dire « ça, c'est lié, ça c'est lié... », c'est assez en cercle. »

(Sandrine, Psychologie clinique, 137-268)

Textualité – Signification

« durant le cours j'ai eu du mal à comprendre certaines choses et euh... le prof expliquait bien de ce que j'me souviens, c'était pas ça, mais j'avais vraiment du mal à suivre certaines choses et je sais plus ce qui me posait problème mais je sais que quand je l'ai étudié c'est comme si une lumière s'était allumée (...). »

(Aurore, Ethologie, 605-610)

Textualité – Besoin de désignation: avoir des exemples « concrets »

« Ça nous permettrait en fait de mieux comprendre le concept parce qu'on aurait des exemples plus solides en tête, et on pourrait rattacher... En fait comme les expériences sont plus faciles à retenir sous forme d'histoire, de petits résumés de quelques lignes, on aurait pu rattacher certains concepts à cette expérience ou cette recherche. Du coup peut-être que dans l'étude, ça pourrait être plus utile. »

(Maureen, Sociologie, 1088-1091)

« Il donne une définition mais il ne donne pas d'exemple, j'ai pas l'impression qu'on ait des exemples. C'est surtout de la théorie, de la théorie, de la théorie. »

(Kate, Cytologie, 727-738)

Textualité – Besoin de désignation et référence aux *pratiques-cibles*

« Elle nous explique aussi beaucoup ce qu'elle faisait dans son métier, donc ça c'était pas mal. (...) C'est pas vraiment une définition, c'est plutôt un exemple concret qui s'y rapporte. Et donc à ce moment-là, on visualise bien la chose. (...) Je trouve que c'était mieux qu'une définition où on est là: oui d'accord, c'est comme ça. En général, elle l'appliquait à quelque chose. »

(Alice, Psychologie clinique, 334-342)

Textualité – Manifestation (et validité)

« je pense que l'effet Garcia existe vraiment, moi je l'ai expérimenté (...) C'est quand on tombe malade quand on mange quelque chose et qu'on ne veut plus manger après. Et bien moi j'ai fait avec les champignons, je ne sais plus manger un champignon de ma vie, je n'y arrive pas et c'est un blocage et voilà, c'est un blocage et je n'arrive pas à manger un champignon. J'arrive bizarrement à manger de la soupe aux champignons mais j'ai quand même un peu de mal... Voilà, je sais que ça c'est vrai. »

(Sacha, Ethologie, 1019-1029)

Textualité - Articulation des supports

« On a beaucoup de slides et il y a des choses qui se trouvent dans les slides qui ne sont pas dans le syllabus. Donc euh, il faut jongler avec les deux ce qui n'est pas du tout évident en fait parce que du coup, j'ai essayé de (...) remettre les deux ensembles dans un cahier mais ça me prend tellement de temps »

(Julie, Cytologie, 1282-1285)

Textualité - Supports plurisémiotisés

« Alors les graphiques, c'était la cata (...) parce que j'arrive pas à apprendre sur un graphique, alors moi fallait que j'explique, fallait que j'écrive, et lui il avait très peu de supports écrits (...). C'est ça qui m'a beaucoup manqué et euh... ces expériences, bon, c'était... voilà il nous expliquait ça et il y a des fois il y avait des titres et pour lui dans le titre il y avait tout, donc fallait qu'on s'dépatouille avec ça »

(Manon, Ethologie, 764-769)

Textualité – Supports plurisémiotisés

« Oui y'a beaucoup de schémas qui sont limite des images, fin c'est des images en fait avec les différentes lésions, les noms des différents composants... (...) C'est difficile. Oui et je l'utilise pas parce que je n'arrive pas à mémoriser par ces images. Et justement, pour ce genre de cours c'est important par contre je pense d'avoir un cours qui est écrit, bien structuré. Et je sais pas, moi j'ai du mal à utiliser les schémas et les tableaux pour ce type de... Pour ce cours-ci »

(Ambre, Cytologie, 870-878)

Polyphonie

« du coup vraiment euh dire : « ok en fait, il pense comme ça mais l'autre, il pense complètement à la rien à voir » et savoir lequel pense comment et est-ce qu'il y en a un qui pense vraiment contradictoire ou si c'est lié. C'est plus apprendre deux choses totalement différentes et devoir les apprendre alors qu'elles se contredisent et c'est dans le même cours, ça c'est le plus difficile (...) »

(Sacha, Psychologie clinique, 278-282)

Polyphonie

« Oui, mais ça c'était en... en éducation, aussi. Oui, il y avait des, déjà des... des auteurs du premier quadri, mais aussi de, en général. Et aussi du cours de philo. (...) Mais, en fait, comme je dois repasser mon cours d'éducation et qu'il y a quelques auteurs de ce cours-là, enfin, quelques auteurs qui sont en commun. Pour ma, ma veille d'examen, quand j'aurai fini tout ce que je veux faire, je vais faire les comparaisons et ce qu'ils ont pu en dire sur chacun, pour mieux m'y retrouver. Parce que c'est trop confus, et donc, je vais faire ça pour éducation et sociologie, et il y a aussi avec philo. Mais, philo ça va ! »

(Laurence, Sociologie, 1620-1634)

Mélange de disciplines

« par exemple, on parle un peu de biochimie, j'ai eu de la Chimie, j'ai eu de la bio et j'ai eu de la Physique. Pour moi, le truc biochimie, c'est plus simple que la Physique. (...) Et même, de l'avoir vu, j'avais pas compris en secondaire, mon ami ingénieur m'a expliqué, mais j'ai toujours pas vraiment compris. Donc ça j'ai vraiment du mal. »

(Laurence, Cytologie, 1386-1390)

Savoirs « problématisés » - Pratiques-sources

[présence de plusieurs expériences relatives à un même problème]

« ça m'a perturbé parce que les autres... Auparavant, donc lors de nos études secondaires au lycée et tout... En fait on est habitué à avoir une réponse plus claire, à dire ok c'est comme ça, vous devez étudier ça et la réponse c'est ça. (...) Donc c'est perturbant, c'est moins facile mais je trouve que c'est mieux en fait (...)»

(Ambre, Ethologie, 673-679)

Savoirs « problématisés » - Pratiques-sources

[présence de plusieurs expériences relatives à un même problème]

« il y avait des expériences qui ne disaient pas la même chose. Enfin, certains auteurs qui disaient pas la même chose sur certaines parties du cours mais sinon euh, il n'y avait pas trop de contradictions... (...) je me suis demandé laquelle était la bonne du coup (rires)! Ben, j'ai étudié les deux mais c'est vrai que je me demande du coup comment on va faire pour savoir vraiment c'est quoi la bonne chose. »

(Kate, Ethologie, 627-635)

Savoirs problématisés – Modèles explicatifs concurrentiels

« je me dis, c'est, c'est quoi le bon ? C'est, c'est, pourquoi il y en a deux ? Est-ce qu'il faut combiner les deux ? Ou, elle a dit qu'il fallait pas combiner les deux, mais, je ne comprends pas pourquoi, on parle de ça et puis on parle de ça. Et, en fait, elle a pas vraiment illustré le pourquoi il y a les deux. Elle a juste parlé de : « Ah oui, il y a ça. Ah oui, il y a ça! ». Et voilà. Et, je ne comprenais pas le rapport ou, s'il n'y avait pas de rapport, ou s'il y avait un lien, s'il n'y avait pas de lien. Si pourquoi, si qui ? Enfin, c'était pas vraiment très clair. (...) je sais pas. C'est comme si j'avais un livre qui parle de la même chose, mais je peux pas faire un lien entre les deux. »

(Laurence, Psychologie clinique, 570-585)

Savoirs « problématisés » - Validité

Mehdi:

Psychologie clinique : *« c'est rien que de l'interprétation » (315)*

Ethologie : *« L'entièreté des expériences qui ont été faites sont euh... pratiquement biologiques. C'est des expériences sur les facultés cognitives des animaux. Je crois que, qu'on peut les attribuer à n'importe quelle chose réelle. » (562-564)*

Cytologie : *« ça oui, là aussi c'est empirique et c'est que des notions qui sont à connaître, biologiques, qui se retrouvent dans des livres. » (814-815)*

Savoirs « problématisés » - Validité

Julie:

Psychologie clinique : *« en soi tout est censé être vrai, c'est pas qu'elle nous apprend des inepties, mais euh, ... mais avec un regard plus psychanalyste donc, il faut faire attention (...) à savoir qu'il y a d'autres formes et que tout n'est pas que ce que, elle, elle nous a dit, oui, qu'il y a d'autres façons de voir. » (554-557)*

Ethologie: *« ben au final, je ne sais même pas si on sait si oui ou non ils [les animaux] se font des représentations mentales. Moi, je pars du principe que oui mais euh, c'est peut-être juste mon opinion... (...) en Psychologie, il y a beaucoup de choses comme ça. Parce que c'est beaucoup des opinions, des réflexions, (...). En psycho, c'est beaucoup plus subjectif donc euh, pff, on ne va jamais avoir un résultat clair et précis » (1075-1084)*

Cytologie: *« Là, c'est une matière purement scientifique euh... tu peux pas dire, enfin, tu peux pas philosopher sur la cellule quoi, c'est comme ça et c'est tout. Voilà, y'a pas vraiment à discuter euh. Après, on apprend toujours de nouvelles choses, pour approfondir etc. mais dans l'état des choses, oui, je pense qu'il n'y a rien de farfelu dans tout ça! » (1408-1411)*

Communauté discursive

« Il met à chaque fois euh... le titre, il fait une petite introduction où il balance des trucs, mais on comprend rien parce qu'on n'a pas encore lu tout le truc. Et puis, on lit tout le truc, c'est... mille mots compliqués. Vraiment il y en a... vraiment, vraiment, vraiment, vraiment beaucoup et... Donc, ça, ça je trouvais ça vraiment difficile. Moi, ça me mettait 15 minutes de comprendre une page, quoi. Donc, ce cours-là, je pense qu'il est vraiment pas accessible à tout le monde et qu'il faut vraiment beaucoup de temps, quoi. »

(Anouck, Cytologie, 1021-1026)

Communauté discursive

« (...) quand j'ai ouvert le sylla[bus], sachant que j'ai pas eu de Chimie, que j'ai pas eu de... de biochimie, donc tout ce qui est Chimie etc. Donc, c'est des notions toutes nouvelles pour moi, beh j'ai dû m'aider avec (...) les explications sur YouTube et voilà. En gros, toute seule, essayer de comprendre ce qu'il veut dire par cette phrase, poser des questions sur le groupe [Facebook] et des élèves qui vont m'aider et puis voilà, ça s'est fait comme ça... »

(Aïcha, Cytologie, 830-834)

Conclusions et perspectives

- Notion de rapport au savoir : intéressante pour repérer l'existence de malentendus et d'incompréhensions qui se nichent dans la relation que l'étudiant entretient avec les savoirs enseignés
- Caractérisation des savoirs enseignés à l'université : disposer d'une grille d'analyse des savoirs universitaires et des difficultés qu'ils peuvent contribuer à faire naître chez les étudiants
- Perspectives d'accompagnement possibles tant pour les spécialistes de l'accompagnement des étudiants, des enseignants, que pour les enseignants-chercheurs eux-mêmes.

Et vos cours,

- Quelles sont leurs spécificités?
- Quels difficultés peuvent-ils contribuer à faire naître chez les étudiants?
- Quelles pistes pour y remédier?

Groupes : intérêt pratique pour les enseignants?

Les étudiants n'arrivent pas tous à l'université avec les mêmes attentes, ne valorisent pas tous les mêmes savoirs.

Les attentes des étudiants – en particulier, leurs attentes professionnelles – semblent littéralement « téléguider » leur manière d'évaluer l'importance et l'intérêt des cours.

Possibilité de montrer l'intérêt des enseignements à différents niveaux:

- Formation intellectuelle générale
- Lien avec les pratiques-cibles
- Lien avec les pratiques-sources
- Intérêt pour la suite du parcours

Entretiens: intérêt pratique pour les enseignants?

L'enseignant-chercheur est un expert qui vit, évolue dans une multitude de réseaux: réseaux de concepts, de problématiques, de méthodologies, de résultats, d'humains, ...

Sans simplifier à outrance les savoirs qu'il enseigne et en fonction du public auquel il s'adresse, il est intéressant pour l'enseignant qui souhaite accompagner au mieux les étudiants dans leurs apprentissages, de veiller à expliciter sans arrêt ce qu'il est occupé à faire:

- Présente-t-il des savoirs stabilisés ou des débats qui animent les chercheurs?
- Dans un graphique, quels sont les éléments essentiels à comprendre?
- ...