



HAL
open science

**Manières d’enseigner et manières d’apprendre : une
étude des phénomènes de sensibilité au contrat
didactique chez des étudiants de Licence 3. Une
contribution à la pédagogie universitaire dans les
Sciences Humaines et Sociales.**

Anna Barry

► **To cite this version:**

Anna Barry. Manières d’enseigner et manières d’apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales.. Education. Université de Bordeaux, 2018. Français. NNT : 2018BORD0301 . tel-01994473

HAL Id: tel-01994473

<https://theses.hal.science/tel-01994473>

Submitted on 25 Jan 2019

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

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

Université de Bordeaux

THESE

présentée pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE BORDEAUX

École Doctorale Sociétés, Politiques, Santé Publique

Mention : Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement le 4 décembre 2018

par Anna BARRY

née le 28/03/1989

sous la direction de **M. le Pr. Bernard SARRAZY**

**Manières d'enseigner et manières d'apprendre :
une étude des phénomènes de sensibilité au
contrat didactique chez des étudiants de Licence 3**

Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences
Humaines et Sociales

Membres du jury :

Mme la Pr Marie-Pierre CHOPIN, Université de Bordeaux, *Présidente*

M. le Pr Richard ETIENNE, Université de Montpellier, *Examineur*

Mme la Pr Geneviève LAMEUL, Université de Rennes, *Rapporteur*

M. Laurent LESCOUARCH, MC HDR, Université de Rouen, *Rapporteur*

M. le Pr Bernard SARRAZY, Université de Bordeaux, *Directeur de thèse*

« Puisqu'il faut un jour se taire, alors il se taira, mais superbement – ou feignant la superbe et la réussite -, de telle sorte que l'allocutaire ne puisse faire autrement que le supplier de parler à nouveau pour qu'il dise enfin ce qu'il voulait dire, mais que, lassé, il ne peut plus dire. Il gardera, par-devers lui, le secret qu'il cherchait à dire alors que nous nous y intéressions peu, persuadés qu'il n'aurait pas pu, plus qu'un autre, le dire. Et lorsque nous commençons à croire qu'il est temps de prêter l'oreille, il décide de se taire. »

D.-R. DUFOUR, *Le bégaiement des Maîtres*, 1999, 200.

Remerciements

Mes remerciements iront en premier lieu aux membres du jury pour avoir accepté d'examiner ce travail de thèse. Je leur exprime en ce sens ma profonde gratitude.

A tous les étudiants et les enseignants qui, par leur participation dévouée, ont constitué – bien au-delà d'un simple échantillon – la chair de ce travail. Merci de lui avoir donné corps.

A Marie-Pierre Chopin et Christophe Roiné qui, sans le savoir, m'ont donné envie de faire ce métier le jour où nos chemins se sont croisés. A leur aptitude à concilier la force de leur joie de vivre à celle de vivre pour des idées. J'ai beaucoup appris de vous. Puisse ce travail rendre hommage aux marches qu'ils m'ont donné envie de gravir. A Christine Jourdain, pour avoir insufflé cet élan qui aura changé le cours de ma vie. A Marthe-Aline Jutand, pour ses conseils avisés de statisticienne, mais surtout pour sa bienveillance. A Coralie Touati, pour avoir réussi à apporter tant de paix en mon âme parfois tumultueuse. Tu as été mon ancre dans les moments de tempête. A Matthieu Petit, pour ses relectures et son soutien.

A mes sœurs, Sarah et Lisa, pour tout ce que les mots ne pourront contenir. A cette année 2018, et à tout ce qu'elle représente pour nous. A mes parents, Jean-Pierre et Erika Barry, pour m'avoir inculqué, par leur créativité et leur persévérance, des valeurs que je crois essentielles à l'écriture d'un travail de recherche. A ma petite sœur Katrina qui n'a de petit que le nom, tant sa sagesse est grande et sa présence puissante.

A Caillou, Lauranne, Eva, Ninie, Cécile et Chloé pour le soutien sans faille qu'elles ont représenté. Pour leur fougue, leur vitalité, leur humour de tous les instants, mais surtout leur amour. Je ne sais pas comment j'aurais fait sans vous.

Enfin, à mon directeur de recherche, Bernard Sarrazy, sans qui je ne serais pas celle que je suis devenue aujourd'hui. Permits-moi de te dire, Bernard, que je suis fière de t'avoir eu comme directeur de recherche. Je crois mesurer le privilège d'avoir bénéficié d'un suivi d'une telle qualité. Merci à toi, pour avoir déployé une énergie considérable à apporter tant de chaleur aux « signifiants froids » mais, surtout, pour tout ce que tu as rendu possible. Tu as su ouvrir ces cadres laissant entrer ce que j'ose croire être l'émergence de la pensée. Je t'en serai à jamais reconnaissante.

Si l'équipe CeDS devait se résumer à une grande famille, j'aurais entrevu en Christophe et Marie-Pierre la convivialité d'une fratrie ; en Marthe-Aline la bonté maternelle ; en Bernard le regard sécurisant d'un père ; en Coco la petite sœur que je n'ai jamais eue, pas plus qu'elle n'en a jamais été une. Si ce n'est pas une famille que je suis venue trouver, je crois au moins m'être affiliée à une culture. Aussi profondément collective soit-elle, cette culture m'aura – je le crois – donné les moyens d'exprimer ma propre singularité.

Merci à eux, ces irréductibles gaulois.

« Me voilà parti pour une grande aventure. Il ne va pas s'agir de ma biographie, ça serait bien présomptueux, et j'en suis totalement incapable de toute façon. Donc, Ma Petite, je vais te raconter un certain nombre de choses. Tu en connais déjà quelques-unes. Je t'appelle Ma Petite : tu es la petite qui ne voulait pas que je lui apprenne à faire du vélo ; qui n'a jamais voulu que je lui apprenne à nager et qui nageait sous l'eau ; tu es Ma Petite qui a voulu faire de l'espagnol ; qui coupait la queue du chien, qui a voulu changer de collègue... voilà, enfin tu avais tes idées, quoi. Et qui est Ma Petite parce qu'au fond de mon cœur, tu es toujours Ma Petite même si tu es une femme de bientôt trente ans qui donne des cours à la faculté, ce qui me paraît totalement extravagant, mais pourtant c'est la réalité. »

A mon papa.



N'a-t-il pas cru bien faire cet élève qui, tentant de mettre toutes les chances de son côté pour réussir, restitue dans son devoir *tout* ce qu'il pense avoir appris ? Pour amusant que soit ce dessin¹, il me semble, au-delà de la seule ambition humoristique, soulever des questions fondamentales dans le champ de l'enseignement, en mettant en lumière les effets possibles de l'acte d'enseigner et de celui d'apprendre.

¹ Je tiens à remercier Julie Pinsolle (enseignant-chercheur à la faculté des Sciences de l'éducation à l'Université de Bordeaux) pour m'avoir fait découvrir cette planche ; mais également Fabrice Erre, auteur de cette dernière, pour m'avoir donné l'autorisation de l'utiliser dans cette thèse.

Comment montrer à l'enseignant que l'on a bien appris sa leçon ? Comment expliquer à l'élève que ce n'est pas seulement ce que l'on attend de lui ? Tout l'enjeu de mon travail de thèse sera l'occasion d'essayer de comprendre et d'expliquer l'ajustement des postures, parfois paradoxales, dans lesquelles se retrouvent les deux protagonistes de cette illustration.

Je profite de cette sorte d'avant-propos pour avertir le lecteur : arrivée au terme de cette recherche, j'ai pris conscience que ceux qui prendront le temps de lire ce travail occupent certainement l'une ou l'autre des places représentées dans ce dessin. Enseignant, élève, étudiant... Cette thèse va parler de vous, de vos pairs, de vos collègues, avec toute la violence que cela pourra générer parfois. Si *je* n'ai pas la prétention (ni l'ambition !) de prescrire la bonne méthode pour enseigner ou pour apprendre, le *nous* scientifique tentera, autant que possible, de comprendre les conditions d'émergence de ces comportements.

SOMMAIRE

Sommaire	7
INTRODUCTION GENERALE	9
PARTIE 1 : Problématique et méthodologie : une approche anthropo-didactique des effets des styles d'enseignement sur les phénomènes de sensibilité au contrat didactique..... 15	
1.1 Chapitre 1 – Réussite des étudiants : revue de la question et définition	17
1.2 Chapitre 2 – Cadre théorique et problématisation	26
1.3 Chapitre 3 – Conséquences épistémologiques et méthodologiques	36
1.4 Conclusion.....	45
PARTIE 2 : Une hétérogénéisation du concept de cours magistral par une typologie des styles d'enseignement..... 47	
2.1 Chapitre 4 – Le cours magistral	49
2.2 Chapitre 5 – Typologie des styles d'enseignement	63
2.3 Conclusion.....	100
PARTIE 3 : La prise de notes, une mémoire didactique de la parole de l'enseignant : analyse et typologie..... 102	
3.1 Chapitre 6 – La prise de notes dans les textes et dans les faits	104
3.2 Chapitre 7 – L'échantillon et le recueil de prises de notes	116
3.3 Chapitre 8 – Typologie des styles de prise de notes	124
3.5 Conclusion : De l'idée au mot, du mot à l'idée.....	138

PARTIE 4 : La copie d'examen, un indice de sensibilité au contrat didactique : analyse et typologie	142
4.1 Chapitre 9 – Revue de la question, problématisation et méthodologie	145
4.2 Chapitre 10 – Typologie des styles de copie.....	155
4.3 Discussion : Idéologie de la matérialité du savoir	172
PARTIE 5 : Effets des styles d'enseignement sur les phénomènes de sensibilité au contrat didactique	185
5.1 Chapitre 11 – Styles d'enseignement, styles de prise de notes et réussite.....	187
5.2 Chapitre 12 – Styles d'enseignement, styles de copie et réussite	197
5.3 Discussion : un nouveau regard sur la définition de la réussite	209
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE.....	227
Bibliographie et Références	235
Annexes	253
Table des matières.....	335
Liste des tableaux.....	340
Liste des figures	342
Liste des prises de notes	343
Liste des copies d'examen.....	343
Liste des fiches de révisions.....	344
Liste des brouillons	344
Liste des captures d'écran.....	344
Liste des abréviations	345
Résumé et mots-clés	349
Summary and keywords	350

INTRODUCTION GENERALE

La question de la réussite des étudiants est à la mode et agite la noosphère². La démocratisation et la massification de l'enseignement supérieur enclenchées dans les années 1960 (Benhenda & Dufour, 2015) ouvrent les portes de l'Université à un public toujours plus dense et diversifié. C'est dans ces mouvements de fond importants que s'inscrit l'émergence de la « pédagogie universitaire » (De Ketele, 2010). Alors que les effectifs se sont accrus (Monfort, 2006), les taux d'échecs massifs dans les premiers cycles inquiètent la sphère scientifique et politique (la très récente loi ORE³ inscrite dans le cadre de la « réforme Macron » en témoigne largement). La promotion de la réussite est devenue l'une des fonctions majeures de la pédagogie universitaire.

Depuis plusieurs décennies, l'étude des facteurs explicatifs de la réussite (ou de l'échec) universitaire alimente bon nombre de débats (Parmentier, 1994 ; Vandamme *et al.*, 2006 ; Paivandi, 2015). Alors que dans les années 1990, tout un volet de travaux a cherché les prédicteurs de la réussite dans le parcours scolaire antérieur de l'étudiant, l'origine socio-économique ou encore la motivation, le passage aux années 2000 voit apparaître un nouveau pan de la recherche centré désormais sur ce que certains nomment les « stratégies d'étude » (Dupont *et al.*, 2015) ou les « manières d'étudier » (Lahire, Millet & Pardell, 1997), autrement dit, les tâches qui composent le « métier d'étudiant » (Coulon, 2005).

Cela ne fait que quelques années que l'hypothèse du rôle des pratiques pédagogiques dans la promotion de la réussite est évoquée (Romainville & Michaut, 2012) : pour accompagner les étudiants dans leur apprentissage, l'Université doit repenser sa pédagogie (Paivandi, 2012). L'injonction faite à l'Université de « renouveler ses pratiques » constitue aujourd'hui une des missions premières des acteurs de la pédagogie universitaire, avec pour levier principal : le numérique (à tel point qu'il est courant de parler maintenant de « pédagogie universitaire numérique ») (Gueudet, Lameul & Trouche, 2011). Boîtiers de vote interactif, MOOC⁴, classe inversée... on ne compte plus les innovations pédagogiques fleurissant dans le domaine de l'enseignement supérieur, que les Services Universitaires de Pédagogie⁵ ne

² La noosphère est un terme inventé par Teilhard de Chardin, fabriqué sur la base du grec *noûs* « l'esprit » et *sphaira* « la sphère » ; ce néologisme désigne la « sphère de la pensée humaine ».

³ Avec pour ambition de réduire le taux d'échec en première année, la loi Orientations et Réussite des Etudiants promulguée en mars 2018 permet aux établissements d'enseignement supérieur de sélectionner leurs étudiants en formulant les prérequis attendus pour l'admission.

⁴ *Massive Open Online Course*, autrement dit un cours d'enseignement massif diffusé sur Internet.

⁵ Les Services Universitaires de Pédagogie (SUP) apparaissent en 2015 avec pour mission principale d'accompagner les enseignants-chercheurs dans leur métier d'enseignant, notamment en mettant à

manquent pas d'entretenir en accompagnant dans ce type de démarches les enseignants-chercheurs (dont, il convient de le rappeler, l'aspect « enseignement » ne dispose pas de formation initiale, Demougeot-Lebel & Perret, 2010). On cherche alors la recette du « bon cours » (Demougeot-Lebel, 2017), les uns se demandant « comment enseigner avec les technologies de manière pertinente » (Daele & Sylvestre, 2013), les autres « comment utiliser un diaporama pour favoriser les apprentissages des étudiants » (Demougeot-Lebel & Lanarès, 2013).

Tout se passe comme si, avec cet engouement pour l'innovation, tout ce qui fut est maintenant obsolète et tout dispositif « nouveau » (généralement numérique) est nécessairement pertinent dès lors qu'il emprunte à l'innovation. Ne retrouve-t-on pas la même idée dans les propos d'Albero :

« Il me semble important de s'interroger sur les héritages socio-historiques et culturels qui sont les nôtres. Je suis frappée de voir que souvent la recherche à propos des objets techniques est une recherche ahistorique : avant soi-même, il n'y a rien eu. Au fond, l'une des caractéristiques de l'innovation, c'est de vivre dans le présent, et [on voit] comment cette manière de penser les choses va bien avec une certaine manière de vivre contemporaine. Et pourtant, c'est bien la sociohistoire qui nous constitue. » (Albero, 2013).

Durkheim n'était-il pas un précurseur lorsque, dans *Education et Sociologie*, il commentait les propos de Rabelais en des termes qui font sensiblement écho à ceux d'Albero :

« La culture pédagogique doit donc avoir une base largement historique. C'est à cette condition que la pédagogie pourra échapper à un reproche qu'on lui a souvent adressé et qui a fortement nui à son crédit. Trop de pédagogues, et parmi les plus illustres, ont entrepris d'édifier leurs systèmes en faisant abstraction de ce qui avait existé avant eux. »⁶

On ne s'étonnera donc pas que, dans ce contexte où l'ancien est délaissé au bénéfice du nouveau – et plus précisément du novateur –, le cours magistral soit sévèrement montré du doigt. La *doxa*, à ce sujet, s'en donne à cœur joie : « Le cours magistral pourrait disparaître »,

disposition des outils et des ressources pédagogiques largement numériques. L'intitulé de ce service peut varier d'une université à une autre : on trouvera, par exemple, le Service d'Appui à la Pédagogie de Toulouse 3 ou la Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation de l'Université de Bordeaux.

⁶ Durkheim complète : « Le traitement auquel Ponocrates soumet Gargantua avant de l'initier aux méthodes nouvelles est, sur ce point, significatif : il lui purge le cerveau "avec élébore d'Anticyre" de manière à lui faire oublier "tout ce qu'il avoit appris soubz ses antiques precepteurs". C'était dire, sous une forme allégorique, que la pédagogie nouvelle ne devait rien avoir de commun avec celle qui avait précédé. Mais c'était du même coup se placer en dehors des conditions du réel. L'avenir ne peut être évoqué du néant : nous ne pouvons le construire qu'avec les matériaux que nous a légués le passé. Un idéal que l'on construit en prenant le contrepied de l'état de choses existant n'est pas réalisable puisqu'il n'a pas de racines dans la réalité. D'ailleurs, il est clair que le passé avait ses raisons d'être ; il n'aurait pu durer s'il n'avait répondu à des besoins légitimes qui ne sauraient disparaître totalement du jour au lendemain ; on ne peut donc en faire aussi radicalement table rase sans méconnaître des nécessités vitales. Voilà comment il se fait que la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique » (Durkheim, 1922, 87-88).

titrait Le Figaro en novembre 2012⁷ ; « Salman Khan⁸ prédit la mort des cours magistraux », lisait-on dans le Sud-Ouest en septembre 2015⁹.

Une rapide revue de la question montre que le cours magistral est régulièrement présenté ainsi : un enseignant détenant le monopole du savoir et récitant un monologue qu'un auditoire, s'il n'est pas endormi, prend mécaniquement en notes. L'argument généralement avancé en faveur d'une transformation du cours magistral consiste à dire : pourquoi assister à un « monologue expressif » (Altet, 1994) lorsque l'on peut le suivre chez soi *via* un MOOC ? Un second argument en soutien du premier avance que l'outil Internet, et l'accès massif et immédiat aux connaissances qu'il permet, désempare l'enseignant de son « utilité didactique » : pourquoi aller écouter un enseignant lorsque le savoir est accessible par un simple clic, partout et tout le temps ?

D'aucuns reprochent au cours magistral la passivité dans laquelle il maintiendrait les étudiants, et ainsi, son manque d'efficacité¹⁰. "*Lectures aren't just boring, they are ineffective too*"¹¹ affiche le magazine *Science* en mai 2014¹². On propose alors d'introduire dans les salles d'amphithéâtre divers « instruments qui transforment la fonction et les formes » (Loizon & Mayen, 2015) du cours magistral, dont la visée affichée est généralement de stimuler l'attention et la participation des étudiants. Le cours magistral est décrit comme un format dépassé qui n'aurait pas réellement évolué depuis les premières universités médiévales. Ainsi, deux conceptions s'affrontent (Kember, 1997) : le cours magistral que l'on désigne comme une méthode d'enseignement « traditionnelle » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010) s'opposerait à des pédagogies dites « actives » et innovantes. Doit-on prédire la mort du cours magistral ? Nous n'irons pas jusque-là. Nous pensons, bien au contraire, que le cours magistral a encore de beaux jours devant lui.

Face à ces différents constats, nous posons une question relativement simple : qu'entendons-nous finalement par « cours magistral » ? S'agit-il réellement de ce format en apparence homogène, « magistro-centré » (Demougeot-Lebet & Perret, *idem*), sollicitant

⁷ Vincent Berger, alors Président de l'Université Paris-Diderot, s'interroge : « Le cours magistral, qui ne ferait que transmettre un savoir académique, est-il encore pertinent ? », *cf.* l'article en ligne du 28 novembre 2012, consultable à l'adresse suivante :

<http://etudiant.lefigaro.fr/le-labeducation/actualite/detail/article/le-cours-magistral-pourrait-disparaitre-604/>

⁸ Salman Khan, éducateur américain spécialisé dans les mathématiques et les sciences, est le fondateur de la célèbre *Khan Academy*, une plateforme de cours gratuits en ligne créée en 2007.

⁹ Article consultable à l'adresse suivante :

<https://www.sudouest.fr/2015/09/22/khan-predit-la-mort-des-cours-magistraux-2131191-4585.php>

¹⁰ *Cf.* l'article en ligne du 14 mai 2014 dans *HuffPost*, par M. Le Breton : « Cours magistraux : leur efficacité remise en cause face à des méthodes d'enseignement plus actives », consultable ici :

http://www.huffingtonpost.fr/2014/05/14/cours-magistraux-efficacite-pedagogie-active_n_5321291.html

¹¹ Une traduction possible serait : « Plus que d'être ennuyeux, les cours magistraux sont aussi inefficaces ».

¹² *Cf.* l'article en ligne disponible à l'adresse suivante :

<https://www.sciencemag.org/news/2014/05/lectures-arent-just-boring-theyre-ineffective-too-study-finds>

peu les interventions et la réflexion des étudiants ? Si le cours magistral peut se définir comme une forme d'enseignement selon laquelle un enseignant assure un cours dans un amphithéâtre et selon différentes modalités, nous pensons que cette forme peut s'hétérogénéiser selon la variété des conceptions pédagogiques des enseignants.

Quels sont les enjeux d'une telle hypothèse, et quel lien cela entretient-il avec la question de la réussite ? Nous pensons que ces manières tout à fait plurielles d'enseigner en amphithéâtre – et plus globalement les manières d'organiser les dispositifs de l'étude à l'université – ne seront pas sans effet sur les manières d'étudier des étudiants et, plus fondamentalement, sur leur réussite. Une rapide analyse didactique d'un dispositif tel que le MOOC peut soutenir notre propos : ne peut-on pas supposer que, par les possibilités qu'un tel dispositif offre (telles que, par exemple, l'arrêt sur image ou le retour en arrière), la transmission de savoirs *via* un MOOC pourrait favoriser des postures restitutives qui consisteraient à encapsuler de la manière la plus exhaustive possible le contenu didactique ainsi diffusé ? Or cette forme restitutive n'est pas toujours celle la plus adéquate pour répondre aux attentes des professeurs. N'est-il pas déraisonnable de penser que le discours d'un enseignant *in situ*, plus aléatoire voire même improvisé, peut favoriser chez l'étudiant un effort de compréhension *hic et nunc* de ce qui est énoncé avec plus ou moins de clarté ?

Afin de mettre en évidence les effets des styles d'enseignement sur les manières d'étudier et de composer des étudiants, notre travail se propose de mobiliser deux entrées tout à fait spécifiques : les prises de notes et les copies d'examen. La prise de notes, réalisée bien souvent dans « l'urgence » (Piolat, 2003), constitue une trace de la parole de l'enseignant, à partir de laquelle l'étudiant se préparera aux examens écrits. Nous pensons, d'une part, que l'étudiant ne produira pas le même style de prise de notes selon le contexte du style d'enseignement dans lequel il se trouve. D'autre part, nous avancerons l'idée selon laquelle les styles d'enseignement peuvent avoir des effets sur la manière dont l'étudiant fera usage de ce qui lui aura été enseigné au moment de *montrer* (au sens wittgensteinien du terme) à l'enseignant ce qu'il en a compris. Dans la lignée des travaux de Sarrazy (1996, 2002b, 2002c, 2007a...), et plus globalement de ceux de l'approche anthropo-didactique, nous analyserons les dispositions estudiantines manifestées dans les copies d'examen en termes de « sensibilité au contrat didactique » (Sarrazy, 1996). En d'autres termes, il s'agira de prendre en compte le rôle de la situation – et plus spécifiquement du cours magistral compris comme un « milieu » de l'étude (au sens de la Théorie des situations de Brousseau, 1998a et 1998b) – dans les positionnements didactiques des étudiants à l'égard des attentes implicites et indicibles des enseignants (elles-mêmes déterminées par leurs convictions pédagogiques et les logiques épistémologiques propres aux contenus d'enseignement).

Qu'est-ce qu'un « bon étudiant » ? Qu'est-ce que « réussir » ? Comment se caractérise une « bonne » copie d'examen ? Comment rendre compte de l'excellence universitaire ? Les

réponses ne sont pas aussi tranchées que la formulation de ces questions le laisserait croire. Pour le dire simplement, notre projet est de comprendre ce qui différencie l'étudiant qui réussit de celui qui travaille mais qui ne réussit pas. L'hypothèse centrale consiste à affirmer que le premier articulerait (selon les moments et les situations) une logique de la restitution avec une logique de la décontextualisation des connaissances enseignées, alors que le second se « confinerait » dans une seule logique de la restitution (basée principalement sur le diptyque mémorisation-restitution) ; et que ces figures idéal-typiques d'étudiants, déclinées sur les pôles de la restitution et de la décontextualisation, pourraient être infléchies par les styles d'enseignement.

La thèse, par les différents objets d'étude qu'elle mobilise, s'articulera autour de cinq parties. Chacune (à l'exception de la cinquième) commencera classiquement par une recension des travaux effectués sur la thématique considérée :

La première partie permettra d'étayer les ébauches de questions soulevées ici en affinant la définition de l'objet au cœur de notre travail : la question de la réussite des étudiants (chapitre 1). Nous problématiserons cette question en lien avec le cadre théorique qui outille l'étude, autrement dit, une approche anthropo-didactique des conditions de la réussite à l'université (chapitre 2). Nous présenterons ensuite les choix méthodologiques que nous avons opérés pour saisir les phénomènes qui nous importent au sein d'une promotion d'étudiants de Licence 3 (n=203) en Sciences Humaines et Sociales (chapitre 3).

La deuxième partie sera consacrée aux styles d'enseignement. Dans un premier temps, nous interrogerons le concept de « cours magistral », dont les modalités sont bien plus hétérogènes que ce que laisse croire la littérature actuelle (chapitre 4). Nous procéderons ensuite à une typologisation des styles d'enseignement de sept enseignants, qu'un traitement statistique aura rendu possible sur la base d'observations ethnographiques et d'entretiens (chapitre 5).

La troisième partie sera dédiée aux prises de notes des étudiants. Après avoir examiné les travaux actuels sur la question et fait émerger un certain nombre d'éléments à partir de nos propres investigations par questionnaire et entretiens (chapitre 6), nous présenterons la méthode avec laquelle nous avons recueilli, analysé puis typologisé l'ensemble des prises de notes d'un échantillon de 24 étudiants (chapitres 7 et 8), permettant de dégager trois styles de prise de notes : littéral, intermédiaire et conceptuel. Nous examinerons le lien entre ces styles de prise de notes et les résultats des étudiants afin de mettre en évidence la manière de prendre des notes des meilleurs étudiants.

Dans une quatrième partie, nous présenterons le dernier objet d'étude : les copies d'examen. Il s'agira de voir comment cet objet, encore trop peu étudié, peut constituer un indicateur du degré de « sensibilité au contrat didactique » de l'étudiant (chapitre 9). Tout comme cela aura été fait avec les prises de notes, nous typologiserons les 96 copies

d'examen des 24 étudiants (quatre copies par étudiant) et dégagerons trois styles de copie : reconstitutif, intermédiaire, décontextualisant (chapitre 10). Nous mettrons également en lien ces styles de copie avec la question de la réussite de manière à dégager le profil-type de la « bonne copie ».

La cinquième et dernière partie adoptera une vision d'ensemble plus systémique. Il s'agira de mettre en regard et de pointer les interrelations entre les différents objets présentés jusqu'ici : dans quel contexte de style d'enseignement apparaissent les prises de notes (chapitre 11) et les copies (chapitre 12) correspondant aux meilleurs étudiants ? Cette partie sera ainsi consacrée à l'étude des ajustements entre styles d'enseignement, styles de prise de notes, styles de copie et réussite. Les résultats obtenus, par la mise en évidence de quelques déterminants de cette question complexe qu'est la réussite à l'université, soulèvent des enjeux tout à fait cruciaux que nous discuterons avant de proposer une conclusion générale de notre travail.

Arrivée au terme de cette introduction, nous résumerons l'enjeu de cette thèse : nous tenterons de comprendre, expliquer, décrire, objectiver, rendre compte... des conditions d'émergence de ce type de déclaration :

« Moi j'ai l'impression que plus on met de dates, de connaissances, plus les profs ils se disent que c'est bien. [...] Mais au lycée c'était ça ! En littéraire, si on citait au moins six philosophes dans la copie, même si ce n'était pas développé, on savait qu'on avait la moyenne ! A tous les contrôles ! On *savait* ! Tous ceux qui ont été en littéraire, ils le savent. Mon copain, il se tapait des bêtes de notes, il a eu mention très bien mais il savait très bien : il *fallait* citer, et plus tu citais, plus tu avais de points. Peut-être que c'est resté ancré. Ce qui est bête parce que je pense qu'ils ne notent pas comme ça au final... »

(19 mai 2017 – entretien avec Juliette).

**PARTIE 1 : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE : UNE APPROCHE
ANTHROPO-DIDACTIQUE DES EFFETS DES STYLES D'ENSEIGNEMENT SUR LES
PHENOMENES DE SENSIBILITE AU CONTRAT DIDACTIQUE**

Les travaux engagés aujourd'hui sur la question des facteurs explicatifs de la réussite par l'entrée des manières d'étudier des étudiants à l'université (héritiers, pour beaucoup, de Coulon ou de Felouzis) commencent à fleurir dans le champ de la recherche en éducation. Il s'agit alors de comprendre, par des entrées généralement placées au niveau de l'étudiant, si les déterminants de sa réussite ou de son échec ne sont pas liés, par exemple, à des facteurs psychologiques (tels que le stress, ses capacités de compréhension ou sa motivation, Amadiou & Tricot, 2015) ou socio-économiques (tels que son origine sociale ou sa situation professionnelle et familiale, Régnier-Loilier, 2016).

L'analyse des pratiques étudiantes par le prisme des styles d'enseignement constitue une entrée nouvelle dans l'étude des déterminants de la réussite universitaire. L'originalité de ce travail réside dans le fait qu'il situe la question de la transmission des savoirs à l'université au croisement de la théorie des situations et de l'anthropo-didactique, en reprenant le concept de sensibilité au contrat. A l'heure où les manières d'enseigner en cours magistral sont présentées comme un format homogène, opposé à des pratiques plus innovantes, cette thèse propose d'étudier le cours magistral comme un « milieu » de l'étude (au sens broussaldien du terme) et de montrer en quoi les structurations tout à fait différentes de ces milieux auront des effets sur des catégories d'étudiants.

Cette thèse ne suit pas la structure canonique qui consiste à réserver le positionnement des jalons théoriques à la seule première partie. En effet, il serait bien difficile de passer en revue tous les discours tenus sur les différents aspects que recouvre la question que ce travail se propose d'examiner. Aussi, nous les aborderons en début de chaque partie, au fil des objets que nous mobiliserons, conjointement aux questions et aux enjeux qui leur sont associés. Néanmoins, cette première partie ouvre un espace théorique et méthodologique.

Elle abordera plus précisément quatre aspects :

- Le premier chapitre sera consacré à définir notre objet d'étude, la réussite universitaire, et à formuler une première problématisation.
- Le chapitre 2 présentera le cadre théorique de l'approche anthropo-didactique avec laquelle nous aborderons la question de la réussite à l'université.
- Ce cadre théorique posé, nous présenterons dans un troisième chapitre les implications méthodologiques ainsi que les enjeux qui en découlent.
- Une conclusion viendra clôturer cette première partie.

1.1 Chapitre 1 – Réussite des étudiants : revue de la question et définition de l’objet d’étude

1.1.1 La réussite des étudiants : une préoccupation actuelle

La réflexion sur les conditions de la réussite des étudiants à l’université s’ancre dans le mouvement plus large et profond de ce que l’on nomme aujourd’hui la « pédagogie universitaire ». Elle est « un axe majeur des politiques de l’enseignement supérieur français lors de cette dernière décennie » (Annoot, 2012b). La notion de « pédagogie universitaire » est à la mode, comme peuvent en témoigner les nombreux colloques, ouvrages, communications, orientations des politiques, des établissements universitaires, qui lui sont aujourd’hui dédiés. Elle n’est pourtant pas nouvelle puisqu’elle apparaît dans les années 1970, en lien avec la massification de l’université (Albero, 2014) et le constat du décrochage relativement important des étudiants, puis connaît un renouveau à partir des années 2000 (processus de Bologne, loi LRU, Plan Licence...). Si en 2010, la *Revue Française de Pédagogie* la qualifiait de « courant en plein développement » (De Ketele, 2010), force est de constater qu’elle ne fait pas encore l’objet d’études très poussées¹³.

« Qu’est-ce qu’apprendre à l’université ? Comment doit-on y apprendre et pourquoi le faire ? Pourquoi tant d’étudiants échouent-ils à apprendre à l’université ? Pourquoi les différents plans destinés à réduire les taux d’échec à l’université ne réussissent-ils pas à faire changer cette réalité ? »... C’est ainsi que Paivandi démarre l’introduction de son ouvrage intitulé *Apprendre à l’université* (Paivandi, 2015, 9). Autant de questions qui dominent au sein d’une noosphère, qu’elle soit politique ou universitaire, soucieuse de la réussite des étudiants. L’accroissement des effectifs, accompagné par des programmes tels que le plan « Université 2000¹⁴ », participe d’une profonde transformation de l’université en France prolongée par des mesures telles que « la réforme Bayrou¹⁵ », le processus de Bologne¹⁶, la réforme LMD¹⁷ ou le PRL¹⁸. Cette politique d’aide à la réussite et les

¹³ Nous entendons par là que les publications et manifestations (congrès, colloques, séminaires) portant sur la pédagogie universitaire présentent le plus souvent des innovations, des descriptions de pratiques ou des expériences pédagogiques. On retiendra, par exemple, la Concertation Nationale du Numérique (Rennes, 2015) ou les Journées Pédagogie Universitaire Numérique (Lyon, 2012).

¹⁴ Mis en place en 1990, ce plan de modernisation des universités a pour objectif de faire face à la forte croissance des effectifs en augmentant, par exemple, le nombre de locaux. Un des principaux outils du processus de Bologne a été la création des crédits européens (ECTS).

¹⁵ Alors ministre de l’Education nationale depuis 1993, François Bayrou conduit une réforme des études supérieures en 1997 dont découlera, entre autres, la mise en place du tutorat.

¹⁶ Amorcé en 1998, ce processus de rapprochement des systèmes d’études supérieures européens a conduit à l’avènement, en 2010, de l’espace européen de l’enseignement supérieur.

¹⁷ Cette réforme est une transformation de l’architecture des diplômes. Avec pour ambition de s’adapter aux standards européens, cet ensemble de mesures (dont les textes fondateurs paraissent en 2002) a notamment permis la mise en place d’une structure en trois cycles (Licence, Master, Doctorat) ou l’organisation en semestres et en UE.

transformations de l'offre de formation qui en découlent redéfinissent la notion même de réussite.

C'est dans ce contexte que, depuis les années 1980, la question de l'affiliation des étudiants à la culture universitaire et de leur réussite s'impose avec force. Ainsi, un nombre important de travaux a cherché à mieux comprendre et à expliquer la réussite universitaire en essayant de déterminer des facteurs explicatifs, tandis que de nombreuses enquêtes s'intéressent aux conditions d'études et de vie des étudiants (pour n'en citer que quelques-unes, nous penserons aux enquêtes à échelles régionale et nationale lancées par l'OVE¹⁹ ou les différentes ComUE²⁰ de France). Ce type d'enquêtes cherche à « comprendre les évolutions dans les principaux champs constitutifs de la condition étudiante : les orientations et les parcours ; les ressources et les contraintes financières ; les temps étudiants et la santé ; la perception de l'environnement d'études et la vision par les étudiants de leur avenir personnel et professionnel », comme l'explique Monique Ronzeau, alors Présidente de l'OVE, dans la préface de l'ouvrage collectif consacré aux résultats de l'enquête 2013 sur « les vies étudiantes » (Giret, Van de Velde & Verley, 2016, 7). La forte hétérogénéisation de la population étudiante nécessairement engendrée par des effectifs toujours à la hausse (2,6 millions d'étudiants en 2016²¹) favorise l'émergence de nombreuses enquêtes cherchant à caractériser cette population fortement diversifiée notamment par ses « manières d'étudier » (Lahire, Millet & Pardell, 1997). Dans l'ouvrage collectif "*Responding to student expectations*²²", inscrit dans le programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur (IMHE) de l'OCDE, les auteurs soulignent « la nécessité croissante pour les établissements de mieux répondre à un effectif étudiant de plus en plus divers et exigeant » et à « des attentes de plus en plus nombreuses » (OCDE, 2002, 3).

¹⁸ Lancé en 2007, le Plan Réussite Licence réforme la Licence dans l'objectif de conduire 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur. Valérie Pécresse, alors ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, affiche l'ambition de diviser par deux le taux d'échec en première année à l'université. En parallèle, la loi LRU (dite loi Libertés et Responsabilités des Universités ou Loi Pécresse), adoptée en 2007, donne l'autonomie financière aux établissements universitaires.

¹⁹ L'Observatoire national de la Vie Etudiante a été créé en 1989 par le Ministre en charge de l'enseignement supérieur. Sa mission est « de donner une information aussi complète, détaillée et objective que possible sur les conditions de vie des étudiants et sur leur rapport avec le déroulement des études, de manière à éclairer la réflexion politique et sociale et à aider à la prise de décisions » (tiré de la page officielle de l'OVE : <http://www.ove-national.education.fr/> consultée le 30 avril 2018).

²⁰ Les communautés d'universités et établissements, créées à la suite de la loi du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche en remplacement des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES), sont des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

²¹ A la rentrée 2016, en France métropolitaine et dans les DOM, l'ensemble de la population étudiante dans l'enseignement supérieur s'élève à 2 609 700 étudiants, pour une augmentation des inscriptions de 2,3% (MESR, 2017).

²² Une traduction possible serait « Répondre aux attentes des étudiants ».

Une revue de la littérature des travaux portant sur les déterminants de la réussite des étudiants laisse apparaître une vaste diversité des approches et des thématiques mobilisées par les chercheurs. C'est une question à laquelle plusieurs disciplines ont tenté d'apporter des éléments de réponse. Nous les résumerons selon deux paradigmes décrits par Paivandi (2015) :

- Un premier paradigme correspond à des recherches mettant en évidence des facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec externes au contexte universitaire. De nombreuses études (en sociologie, pour beaucoup d'entre elles) se focalisent sur la reproduction sociale et culturelle du système éducatif d'une part, et sur l'environnement familial d'autre part. Ces travaux placent les facteurs explicatifs non seulement à l'extérieur de l'espace universitaire mais également antérieurs au temps de l'apprentissage. On retrouvera alors des thèmes liés à la situation familiale de l'étudiant, son origine sociale, son parcours scolaire, son capital cognitif ou encore à ses conditions de vie.
- Un second paradigme concerne cette fois-ci des recherches privilégiant des entrées à l'intérieur de la situation d'apprentissage. Ces travaux mettent l'accent, par exemple, sur le rôle joué par le contexte universitaire, la socialisation de l'étudiant, les interactions avec le corps enseignant, la motivation des étudiants ou encore leur mobilisation dans leur performance universitaire.

Comme nous le voyons, les recherches présentes à l'intérieur de ces deux paradigmes mettent en lumière différents groupes de facteurs explicatifs de la réussite, en privilégiant des entrées variées. Pour les présenter en quelques mots, on trouvera les facteurs socio-démographiques, psychologiques, ceux liés aux conditions de vie des étudiants, au parcours scolaire antérieur, au projet personnel ou professionnel, à la motivation, à l'acculturation au métier d'étudiant en première année ou encore au contexte et à l'organisation pédagogique. Voici plus en détail une revue non-exhaustive des travaux concernés par ce type de recherche.

Depuis plusieurs décennies, le lien entre la réussite académique et des variables socio-démographiques telles que le sexe, l'âge, la situation familiale, l'origine sociale, la CSP... est au cœur des préoccupations de nombreuses recherches (Duru-Bellat, 1989). D'autres se sont proposé d'examiner le poids des conditions de l'étude sur la réussite des étudiants selon leur milieu social d'appartenance (Alava & Romainville, 2001). En effet, les étudiants de l'enseignement supérieur issus des milieux défavorisés ont suscité l'intérêt d'un nombre important de chercheurs, sous l'angle de leurs capacités de compréhension ou de leur tendance à l'abandon et au décrochage (Boyer, Coridian & Erlich, 2001 ; Felouzis, 2001).

La recherche met aussi en évidence un groupe de facteurs liés aux conditions de vie des étudiants. Il s'agit, par exemple, d'examiner le « budget étudiant » (Galland, 2016), le

logement ou leur activité salariée (Béduwé & Giret, 2016). Parmi les organismes à l'initiative de telles recherches, on citera l'Insee²³ ou l'OVE²⁴ qui, depuis 1994, dresse environ tous les trois ans le portrait de la population étudiante française à travers une vaste enquête.

Une autre série de facteurs explicatifs de la réussite concerne le parcours scolaire antérieur et notamment l'enseignement secondaire (le type de baccalauréat, le redoublement, le bagage cognitif et culturel). C'est ainsi que Duru-Bellat (2002) a montré comment ne pas être familier de la culture scolaire « classique » peut entraver la réussite universitaire. Le rapport à l'OVE de Coulon et Paivandi (2008) a lui aussi mis en évidence le poids prédominant du passé scolaire sur la réussite. L'échec s'explique ici en termes de carences cognitives initiales des étudiants. Felouzis (2001) montre également que le passé scolaire est un puissant facteur prédictif de la réussite.

D'autres recherches tentent d'éclaircir des déterminants de la réussite en examinant le projet personnel ou professionnel de l'étudiant et sa motivation, distinguant par exemple la motivation intrinsèque et extrinsèque. C'est ainsi que Dubet (1994) souligne le rôle joué par le projet de la vocation dans le parcours étudiant. On pensera également aux travaux de Viau (1998) dont le modèle de la dynamique motivationnelle reprend l'idée selon laquelle les perceptions des individus jouent un rôle majeur sur leur motivation, exerçant elle-même un effet sur la performance aux examens.

Initiés par les travaux de Coulon (2005) sur le « Métier d'étudiant », un certain nombre de chercheurs ont étudié la socialisation et l'affiliation de l'étudiant en première année à la culture universitaire comme facteur prédictif de sa réussite. Coulon souligne un risque d'abandon précoce pour les étudiants qui n'adoptent pas rapidement les outils propres au métier d'étudiant. D'autres recherches se focalisent plus précisément sur la question de l'assiduité, le temps de présence en cours, l'organisation du temps d'étude et du travail personnel. On citera, par exemple, les travaux de Boyer et Coridian dans l'ouvrage collectif dirigé par Annoot et Fave-Bonnet (2004).

Dans ce même ouvrage, Michaut (2004) place sur le devant de la scène des facteurs prédictifs de la réussite : le contexte universitaire et l'organisation pédagogique. Ce type de réflexions est plus récent. En effet, les premières recherches sur l'impact de l'organisation

²³ Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, créé en 1946.

²⁴ Ce type d'enquêtes permet ensuite très souvent d'éclairer les choix des décideurs sur les manières d'organiser les modes d'enseignement. Voici par exemple un extrait d'un courriel qui nous est adressé le 9 février 2018 par le Président de la ComUE d'Aquitaine : « La Communauté d'universités et établissements d'Aquitaine lance avec votre établissement, l'Université de Bordeaux, une grande enquête sur vos conditions de vie. [...] En répondant à cette enquête utile, vous serez les acteurs de la définition d'une politique universitaire adaptée à vos besoins, et dont l'objectif sera d'améliorer votre qualité de vie et celle des générations suivantes. »

et du fonctionnement des structures universitaires sur la réussite débutent dans les années 1990. Tandis que Michaut se propose d'expliquer les résultats académiques par l'entrée des pratiques pédagogiques des enseignants, Felouzis (2003) invoque le poids de l'établissement sur la réussite.

Enfin, nombre d'auteurs tentent de mettre au jour les déterminants de la réussite à l'université par l'implication de facteurs d'ordre psychologique. Ces recherches, pour beaucoup anglo-saxonnes, se sont notamment intéressées à la question de l'anxiété, de la dépression et de la gestion du stress. Les travaux de Fischer (1994) se sont proposé de regarder l'influence de l'anxiété, des troubles somatiques et de la dépression sur la réussite des étudiants. La santé psychique est également l'une des thématiques abordées par l'enquête 2013 de l'OVE (Morvan, Coulange, Krebs, Boujut & Romo, 2016). On remarque que s'opère un glissement de l'impact des variables sociales et cognitives vers celui des variables de la personnalité sur les performances académiques.

Il va de soi qu'aucune de ces recherches ne prétend mettre en lumière le seul facteur prédictif de la réussite ou de l'échec à l'université et qu'une prise en compte de facteurs univoques se révèle toujours insuffisante pour expliquer dans sa totalité la réussite universitaire. C'est ainsi que d'autres études, soucieuses de ne pas isoler ces variables, prennent en compte une combinaison de facteurs et leurs interactions (Frickey & Primon, 2003). Cette revue de la littérature nous permet d'entrevoir la manière dont la réussite des étudiants est régulièrement appréhendée de façon extensive sous l'angle de « conditions économiques et psychologiques » (Lassarre, Giron & Paty, 2003). Il est plus rare de constater des recherches examinant à un niveau d'analyse plus fin le travail des étudiants, et à plus forte raison, la diffusion et la réception des savoirs à l'université. Essayons avant toute chose de préciser les contours de cet objet que nous nommons « réussite ».

1.1.2 Définition de la réussite et début de problématisation

« Le concept de culture auquel j'adhère [...] est essentiellement sémiotique. Croyant, comme Max Weber, que l'homme est un animal pris dans les réseaux de signification qu'il a lui-même tissés, je considère la culture comme assimilable à une toile d'araignée, et par suite son analyse comme relevant non d'une science expérimentale en quête de loi mais d'une science interprétative en quête de sens. C'est l'explication que je recherche, l'interprétation des expressions sociales dans leur apparence énigmatique. »

C. GEERTZ, « La description dense », *Enquête*, 1998, §5.

Les étudiants, et plus particulièrement les déterminants de leur réussite universitaire, sont au centre de notre étude. « Rendre compte » (Geertz, 1998, §13) de ce phénomène qu'est la réussite universitaire, c'est – au-delà de sa simple observation – la placer dans un contexte dans lequel elle est prise. Si, comme Geertz l'affirme, tout comportement n'est interprétable qu'à l'aune d'une « hiérarchie stratifiée de structures signifiantes », nous aborderons la culture étudiante comme cette « toile d'araignée » tout à la fois construite par les individus

et les faisant agir. Comprendre la réussite universitaire, autrement dit lui donner sens, c'est l'étudier de l'intérieur, sur le fond d'Arrière-plans qui donnent à l'acte toute son épaisseur, « ici et maintenant ».

Comme nous l'avons souligné, les recherches sur la question de la réussite des étudiants à l'université sont souvent appréhendées sous l'angle d'ambitions larges, qu'elles soient politiques ou socio-économiques... C'est à un niveau micro que nous placerons notre focale d'analyse. Tout au long de notre recherche, nous avons apporté un soin particulier à essayer de décrire le paysage du milieu étudiant que nous étudions, afin non seulement d'apporter une connaissance fine de la population concernée, mais également d'ouvrir le terrain à des questions que nous exploiterons plus avant dans notre travail. Nous envisageons l'étude comme un ensemble de tâches finalisées et organisées (plus ou moins orientées, structurées, variées, régulières...), qui ont pour but de transformer ou d'accroître le répertoire de connaissances de l'étudiant. L'étudiant ne se réduisant pas à sa seule fonction d'apprenant, et l'apprentissage étant bien plus un phénomène anthropologique que le simple résultat d'un processus cognitif, nous avons voulu examiner comment ces « pratiques du savoir » (pour reprendre l'expression de Verret, 1975) se déploient au travers notamment de dimensions investies par les étudiants telles que les temps, les espaces et les médias de l'étude. Nous avons ainsi passé plusieurs mois à leurs côtés, en observant les cours en amphithéâtre, mais également en partageant des moments plus informels (restant avec eux à la pause cigarette, les accompagnant à la bibliothèque, les recueillant à la sortie des examens, *etc.*). Nous pensons avec Marchive que, pour arriver à faire tomber les « habits du dimanche » des enquêtés (Woods, 1990), cela suppose un temps relativement long : « une présence prolongée de l'observateur [...] est nécessaire : la confiance s'instaure, l'autocontrôle diminue et les comportements redeviennent plus spontanés » (Marchive, 2005). De cette ethnographie de l'étude, par une mise en écho de différents niveaux d'analyse²⁵, nous espérons faire naître la densité de la description du travail étudiant.

La « réussite » des étudiants est sans nul doute la fonction la plus fréquemment invoquée au lieu-même de la pédagogie universitaire et de l'innovation. Nous partirons d'une définition simple de la réussite : réussit l'étudiant qui obtient son diplôme, autrement dit, un étudiant dont la moyenne générale est supérieure ou égale à 10/20. Nous nous en tiendrons pour le moment à cette définition arithmétique, que ce travail ne manquera pas de réinterroger et de faire évoluer afin d'en dégager les nuances. Une rapide revue de la littérature suffirait à montrer une importante hétérogénéité des significations attribuées à l'idée de réussite. Pour certains, elle se définit strictement par de l'arithmétique (une moyenne supérieure ou égale à 10), pour d'autres, elle se mesure à l'aune de l'insertion professionnelle, ou encore

²⁵ Nous entendons par là que le jeu de focales propre à notre recherche relie à la fois phénomènes micro et enjeux macro, tout en associant temps long et objets petits.

par la capacité de l'étudiant à créer des liens entre des concepts, à analyser des situations nouvelles à l'aide de connaissances présentées dans les enseignements ou mises à disposition des étudiants dans les ressources pédagogiques, *etc.* Il va de soi que ces modalités de la réussite ne sont pas exclusives entre elles. Ce qui les réunit, c'est certainement la disposition, au plein sens bourdieusien du terme, non seulement à s'appropriier les concepts, les définitions, les modes de structuration et d'usage des diverses théories... mais surtout à décontextualiser ces différentes connaissances dans des situations que les étudiants n'ont jamais rencontrées. C'est bien sur la base de ces décontextualisations que les professeurs pourront s'assurer de la compréhension des notions, des concepts... qu'ils ont enseignés.

La question découlant de ces premiers éléments est dès lors assez simple. Où situer l'origine de ces capacités de décontextualisation pour les communautés étudiantes ? Comment peut-on alors expliquer l'excellence universitaire ? La question est probablement scientifiquement ambitieuse, mais elle s'avère pédagogiquement centrale dans la déclaration de politique de nombreux établissements universitaires. Qu'est-ce qui différencie un bon étudiant de celui qui pourrait l'être ? Certainement la quantité de travail fourni, affirmeront certains. Ce n'est pas ce que nous avancerons. Nous pensons que l'université accueille de nombreux étudiants se disant investis dans leurs études, présents en cours, adeptes des fiches et de la mémorisation... bref, des étudiants qui répondent à l'ensemble des critères des tâches qui seraient dévolues par ce que Lahire aurait appelé « une pédagogie de l'explicite » (2006), mais qui pourtant ne réussissent pas. Comment rendre compte alors de ceux qui réussissent ? Doit-on les considérer comme des « héritiers²⁶ » ? Nous ne le pensons pas. Nous avancerons l'idée que ces étudiants se différencient non pas par le travail, comme nous venons de le voir, mais véritablement par un certain *rapport* au travail²⁷.

²⁶ Selon Bourdieu et Passeron (1964), les héritiers désignent les étudiants issus de milieux favorisés héritant d'une familiarité avec les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire que valorise le système scolaire, renforçant ainsi les inégalités scolaires.

²⁷ Nous retiendrons une définition du travail relativement proche de celle développée par Clot (2010), à savoir toute activité visant à produire un objet, par une action originale, dans un but de transformation du monde. Dans le cas de notre étude, la notion de travail réfère plus spécifiquement à ce que nous avons appelé les « tâches » de l'étude, soit l'activité de prise de notes, de lectures, de synthétisation, de mémorisation et de décontextualisation des contenus d'enseignement. Ces tâches ont aujourd'hui un statut reconnu dans la pédagogie universitaire. Dans la définition de la nouvelle offre de formation en effet, le temps de formation est calibré selon le modèle suivant : à une heure d'enseignement (CM ou TD) correspond trois heures de temps étudiant. Ce que nous appellerons ainsi le « *temps de l'étude* » correspond au temps effectif (qui peut ne pas être dans un rapport 1/3) à la charge de l'étudiant, et qui recouvre l'ensemble des activités, plus ou moins variées, destinées à réaliser un ensemble de tâches, afin de satisfaire aux critères d'évaluation correspondant à ces enseignements.

Comme a permis de l'attester la théorie des situations (Brousseau, 1998a), et ultérieurement l'approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2002c), l'explication de ce phénomène par le recours à l'existence de mystérieuses propriétés mentales est insatisfaisante, voire contreproductive pour la mise en place des conditions de l'étude efficaces pour les étudiants. Nous avancerons qu'apparaît ici l'expression d'une sorte d'*habitus* didactique historiquement et pédagogiquement construit par des interactions soutenues des étudiants avec des « *milieux* »²⁸ (Brousseau, 1998b) de l'étude. Nous pensons en effet que la « friction » (Geertz, 1973, 204) entre l'étudiant et certaines conditions de l'étude peut façonner des rapports à l'étude variés et avoir des effets sur la sensibilité au contrat didactique.

Le terme de « sensibilité au contrat didactique » (Sarrazy, 1996)²⁹ désigne les manifestations variées des postures estudiantines, plus ou moins adaptées aux attentes supposées des enseignants. En effet, selon Sarrazy, cette notion permet de « désigner les positionnements des élèves à l'égard des implicats nécessairement mobilisés au sein du contrat didactique » (Sarrazy, 2002c, 2). Rappelons que le contrat didactique est défini par Brousseau comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1988, 1997). Cet ensemble d'implicites réciproques et légitimes détermine la zone de partage des responsabilités des étudiants et de l'enseignant.

Sarrazy (1996) examine la manière dont certaines formes de vie, particulières à l'univers familial et scolaire, peuvent favoriser ou non la sensibilité de l'élève. Il montre que la sensibilité au contrat didactique ne peut se réduire par l'explicitation des attentes, mettant ainsi à mal les conceptions de certaines approches alors en vogue (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Lahire, 1997). Plus l'élève est sensible au contrat, plus il sera enclin à croire le professeur et tentera ainsi de répondre en fonction de ce que le maître attend. Selon Sarrazy, les origines de cette sensibilité ne sont pas à placer du côté des qualités intrinsèques à l'enfant mais à rapporter aux Arrière-plans scolaires et familiaux. L'auteur montre alors comment l'Arrière-plan scolaire peut avoir un effet significatif sur la sensibilité des élèves et comment ces variations de sensibilité sont liées à des pratiques d'enseignement différentes. Sarrazy précise : « un "élève sensible au contrat didactique" n'est pas nécessairement moins "bon" qu'un élève moins sensible mais présente moins de

²⁸ Le « milieu » est défini par Brousseau comme « le système antagoniste de l'actant », autrement dit « tout ce qui agit sur l'élève ou/et ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998b, 3).

²⁹ Ses travaux s'appuient sur le fameux problème « non-calculable » de « l'âge du capitaine » (« Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres, quel est l'âge du capitaine ? ») qu'un groupe de chercheurs de l'IREM de Grenoble avait soumis à des élèves de cycle 3. Les réponses, en apparence absurdes, d'une majorité d'élèves proposant « 36 ans », sont à interpréter comme un des effets manifestes du contrat.

flexibilité dans l'usage de ces connaissances, surtout lors des situations présentant un caractère de nouveauté » (Sarrazy, 2013, 16).

Le contrat constituera ici le cadre interprétatif des phénomènes que nous voulons étudier. Par l'examen des conditions du milieu et celui des Arrière-plans scolaires et familiaux, les travaux de Sarrazy (2002b) ont ébranlé l'approche mentaliste par une modélisation des phénomènes de sensibilité au contrat. L'Arrière-plan que nous mobiliserons ici est celui des styles d'enseignement – ce que nous avons désigné comme les « milieux de l'étude », autrement dit, les formes d'organisation des manières de transmettre des savoirs à l'université – pour comprendre les manières d'agir et de penser des étudiants.

Les travaux sur la question des déterminants de la réussite révèlent selon nous un point aveugle de la recherche : l'entrée par les styles d'enseignement des enseignants. Comment penser la réussite de l'étudiant sans prendre en compte celui qui, plus que d'assurer la diffusion du savoir, est garant de son évaluation, et donc, d'une certaine manière, de la réussite ? Ainsi, l'hypothèse forte – et, nous la croyons, originale – au cœur de notre travail consiste à se demander si les rapports à l'étude des étudiants, très certainement déterminants pour la réussite de ces derniers, ne peuvent pas être infléchis par des raisons de nature situationnelle, pédagogique, ou didactique, autrement dit, par des méthodes de transmission des savoirs, à la fois variées et déterminées par la spécificité des savoirs en jeu.

Ces divers constats justifient selon nous la nécessité de repenser la notion de « réussite » en plaçant au cœur du débat le rôle des ajustements entre l'organisation des milieux et les dispositions estudiantines attendues par les professeurs. Ces suppositions n'émergent pas *ex nihilo*, elles s'ancrent dans le cadre théorique de l'approche « anthropo-didactique » qui permet d'outiller notre étude dans le champ émergent qu'est la pédagogie universitaire. Voyons-en maintenant les fondements.

1.2 Chapitre 2 – Cadre théorique et problématisation

1.2.1 Une vision contextualisée de la situation d’enseignement

« Il n’existe pas d’expression du visage sans visage. »

L. WITTGENSTEIN, *Remarques sur les fondements des mathématiques*, 1983.

Nous reprenons cette citation de Wittgenstein pour exprimer l’idée selon laquelle toute compréhension d’une situation ne peut se faire qu’en appui d’un certain nombre de circonstances, de la même manière qu’un sourire ne peut exister que sur un visage. Ainsi, dans l’héritage des approches de Wittgenstein, d’Austin et de Searle, nous pensons que le contenu d’un énoncé ne peut se comprendre en dehors d’un contexte.

Les travaux novateurs d’Austin examinent le langage ordinaire, autrement dit, nos manières quotidiennes de parler. Si, jusque-là, le langage était appréhendé indépendamment du monde, Austin, par cette manière très singulière d’aborder le langage, l’inscrit dans les situations et dans la société. S’intéressant à la manière dont les mots font sens, Austin affirme que « le langage nous sert de truchement pour observer les faits vivants qui constituent notre expérience » (Austin, 1970, 13). Ouvrant un champ nouveau, celui de la théorie des actes du discours, Austin pourvoit le langage d’une épaisseur culturelle : les mots, plus que de simplement décrire les choses du monde, génèrent des choses et permettent de construire une réalité sociale. Le langage est ainsi bien plus qu’un simple récit, c’est une construction. Par ses travaux sur la performativité³⁰ du langage, Austin montrera comment une simple déclaration constative (« Je vous déclare mari et femme ») prend sens, et plus fondamentalement, ne contient pas les mêmes implications, selon le contexte d’énonciation : ainsi, prononcée par un passant dans la rue, cette phrase n’aura pas la même force d’action que prononcée par un maire face à un couple, instituant du même coup l’union du mariage. Austin assoit ainsi l’importance des circonstances et du contexte au cœur du fonctionnement de la langue, et fait entrer la culture dans la question du langage : le sens des mots n’étant pas porté par les mots eux-mêmes, c’est la mise en pratique d’un contexte qui va leur donner sens.

Dans le prolongement des travaux d’Austin, Searle, après s’être intéressé à ce qu’il appelle les expressions « littérales » ou « sérieuses », se consacrera au contraire au discours second, autrement dit, un discours qui dit autre chose que ce qui est véritablement exprimé. Pour ne prendre qu’un exemple, demander à quelqu’un « s’il a l’heure », revient – plus que de lui demander s’il possède une montre – à lui demander de nous dire l’heure qu’il est. Comment se fait-il alors que l’autre comprenne, sans que nous n’ayons eu besoin d’explicitement ce que nous avons voulu dire ? Par cette phénoménologie du discours second, Searle répond à

³⁰ Austin parle d’énonciations « performatives » pour décrire ces « énonciations qui, abstraction faite de ce qu’elles sont vraies ou fausses, font quelque chose (et ne se contentent pas de la dire) » (Austin, 1970, 181).

cette question en avançant l'argument que les individus disposent de « stratégies d'inférence » sur lesquelles ils s'appuient afin de conférer du sens aux situations. En d'autres termes, comprendre une langue ne se limite pas à analyser ce qui est dit mais consiste à utiliser ces stratégies d'inférence pour donner du sens ; ces inférences ne pouvant s'accomplir indépendamment d'un contexte. Ainsi, une même proposition pourra endosser un sens différent selon le contexte dans lequel elle sera apparue. Searle ajoute à ceci que ce recours aux stratégies d'inférence – qui se fait spontanément par une interprétation directe et immédiate – est rendu possible par le partage « d'Arrière-plans » communs (ce que Wittgenstein qualifierait de « formes de vie » et Bourdieu « d'*habitus* »³¹). Autrement dit, pour qu'un auditeur comprenne ce que dit le locuteur – et notamment lorsque ce qui est dit n'est pas littéralement dit – il prend appui sur l'Arrière-plan. Pour paraphraser Searle, l'Arrière-plan constitue l'ensemble des éléments contextuels qui permettent à « nos états intentionnels³² de fonctionner ». Le partage d'un contexte commun est alors la condition pour que les individus se comprennent et fassent sens spontanément. Le fameux exemple absurde du chat sur le paillason (*cf.* son chapitre sur « le sens littéral », Searle, 1982, 167) permet à Searle de conclure que même au sens littéral, l'Arrière-plan est nécessaire à la compréhension de l'énonciation. Par l'exemple de la commande du *hamburger*, Searle démontre comment la phrase impérative : « Donnez-moi un *hamburger* » ne sera pas d'autant plus satisfaite qu'elle sera explicitée, et comment chaque explicitation supplémentaire de ce qui est demandé ne réduit pas l'Arrière-plan supposé. « La notion de sens littéral de la phrase, nous dit l'auteur, ne s'applique que relativement à un ensemble d'assomptions d'Arrière-plan » (Searle, 1982, 179) et « chaque spécification d'une assomption tend à en faire intervenir d'autres » (Searle, 1982, 177). Nous devons admettre que préciser le sens littéral en explicitant ne réduit pas l'Arrière-plan mais, au contraire, l'étend. En d'autres termes, chaque addition de formulation (aussi littérale soit-elle) entraîne avec elle d'autant plus d'Arrière-plans. Ainsi, l'Arrière-plan est nécessaire pour la compréhension du sens littéral et ne pourra disparaître sous l'effet de l'explicitation.

³¹ Reprenons ce que nous dit Sarrazy : « Le concept de *forme de vie* chez Wittgenstein est directement lié à sa conception du langage : comprendre un mot ou plus généralement un énoncé c'est pouvoir imaginer la manière de l'utiliser. La forme de vie est ce qui rend possible cet usage et donc sa compréhension. Elle correspond au cadre sans lequel il serait impossible de comprendre, ou même d'imaginer un langage. [...] C'est elle qui définit d'une certaine manière les conditions, injustifiables, de toute forme de compréhension. [...] Signalons aussi que ce concept est directement, et explicitement, lié à ceux d'*Arrière-plan* (chez J. Searle, 1992) et d'*habitus* (chez P. Bourdieu, 1984). Pour l'un comme pour l'autre, la transparence est une illusion. » (Sarrazy, 1998, 5).

³² La notion « d'intention » searlienne correspond à l'activité de l'esprit, l'action cognitive du sujet (ses représentations, ses croyances, ses interprétations...). L'intentionnalité ("*intentionality*", Searle, 1982, 27) renvoie à tous les états mentaux actifs sans que le sujet soit véritablement en train de réfléchir.

Pour résumer :

- les mots ne détiennent pas *en eux-mêmes* leur sens ;
- ce dernier ne peut s'inférer que replacé dans un contexte ;
- ce processus d'interprétation spontanée se fait toujours en appui d'un Arrière-plan ;
- l'explicitation n'en réduit pas la nécessité, même pour les propositions les plus littérales.

Ce point de vue présente de lourdes implications pour l'éducation et l'enseignement, à l'heure où certains plaident pour une « pédagogie explicite » (Lahire, 2006). Examinons maintenant les conséquences de telles implications.

1.2.2 L'enseignement : entre indicibilité des attentes et impossibilité de l'ostension

« Si je donne à quelqu'un l'ordre "Va me chercher une fleur rouge dans ce pré", comment va-t-il savoir quelle sorte de fleur rapporter, puisque je ne lui ai donné qu'un *mot* ? »

L. WITTEGENSTEIN, *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, 1996, 37.

Interrogé par Cédelle dans un article pour *Le Monde de l'éducation*, Lahire affirmera : « la pédagogie doit être explicite pour donner une chance aux enfants de milieu populaire d'accéder à la réussite. L'école doit dire ce qui paraît "évident", justement parce que ça ne l'est pas pour tout le monde » (Lahire, 2006, 71). L'auteur ajoutera plus tard dans l'entretien : « Je n'ai pas d'hostilité de principe aux pédagogies novatrices, mais il faut toujours se rappeler que l'autonomie consiste à demander à quelqu'un de se comporter selon une "loi" que tout le monde partage. A-t-il appris cette loi ? C'est la question qu'on doit toujours se poser » (Lahire, 2006, 72). Tout se passe comme s'il suffisait de *dire* pour que l'autre comprenne, comme si le sens pouvait être explicité et que l'on pouvait tout dire. Nous partageons ici les questionnements de Sarrazy (2002b, 51) :

« Quelles techniques pourrait-on enseigner à un élève pour qu'il se montre capable de montrer à son professeur qu'il a compris ? Quels mots pourrait-on utiliser ? Est-il possible d'exiger d'un élève qu'il applique strictement et régulièrement un conseil du type "Né récite pas mais montre que tu as compris" ? »

Le cadre d'analyse que nous avons commencé à poser pointe ici les limites de l'idéologie de la transparence du langage : aucun langage ne pourrait être dégagé de toute ambiguïté puisque même dans ce qui est dit, le sens de ce qui est dit n'est pas directement contenu dans le langage. « C'est peu de chose les mots – on ne sait jamais même si l'autre les entend », dira Anouilh³³.

Nous l'aurons compris, nous ne croyons pas qu'il suffise d'énoncer la « loi » pour que l'autre la comprenne, c'est-à-dire, en fasse usage. Si le premier écueil de l'explicitation tient au fait

³³ Dans la pièce *Tu étais si gentil quand tu étais petit*, 1972, 105.

que le sens n'est pas porté par les mots, le second se justifie par l'idée que *tout* ne peut pas être dit, l'essentiel des façons de faire étant indicible. En effet, édicter une « loi » ne dira jamais toutes les conditions dans lesquelles cette dernière pourra s'appliquer. Dans son article sur « le rituel, la règle et les savoirs », Marchive déclare : « La règle ne délivre jamais totalement ses multiples usages, et les conditions de son application ne sont jamais entièrement données, mais construites dans la *praxis* même » (Marchive, 2007). Prenons l'exemple de l'enseignement du Droit : si l'enseignant peut présenter à l'étudiant un article du Code civil (une « définition ostensive », pour reprendre les termes de Wittgenstein, 1996, 36), il ne pourra jamais expliciter toutes les situations dans lesquelles la mobilisation de cet article pourra s'appliquer. Il pourra l'exemplifier en cours, déclinant diverses situations dans lesquelles s'applique cette loi sans avoir la certitude que cela fasse sens pour l'étudiant (« le maître lui aussi n'a que la règle et les exemples », Wittgenstein, 1992, 161), mais il ne pourra jamais enseigner la totalité des conditions de son application. Par conséquent, si l'étudiant, en situation d'examen, restitue dans sa copie la définition exacte d'une loi en l'illustrant par le même exemple que celui mobilisé en cours par l'enseignant, ce dernier ne pourra jamais avoir la certitude que l'étudiant a réellement appris et compris le sens (et donc l'usage) de cette loi. C'est bien en mobilisant ledit article pour l'analyse d'une situation *nouvelle* qu'il montrera à l'enseignant qu'il en a compris le sens.

Si tout ne peut pas être dit, tout ne peut pas non plus être montré. De la même manière que l'on peut se demander s'il suffirait de dire pour être compris, suffit-il de montrer pour que l'autre voie ce que, nous, nous voyons ? Nous mobiliserons, sans le détailler, le désormais célèbre exemple du canard-lapin de Wittgenstein : selon la situation, une même figure peut être perçue tantôt comme un canard, tantôt comme un lapin³⁴. Comment faire pour amener l'autre à « voir comme » nous voyons ? On comprend avec Wittgenstein que « faire voir » ne se limite pas à « montrer » : on ne peut forcer chez l'autre cette perception puisque la figure ne change pas ; c'est bien notre perception qui est variable et c'est une illusion de croire que l'on pourrait engendrer chez l'autre la même perception par la seule description de ce que nous percevons comme étant les traits d'un canard ou d'un lapin. On ne peut voir à la place de l'autre, de même que l'on ne peut apprendre, penser, comprendre, souffrir... à sa place.

Un troisième argument vient s'opposer à l'idée d'une pédagogie explicite : l'indicibilité des attentes du contrat didactique (Brousseau, 1986 ; Sarrazy, 1995). Les arguments que nous venons d'avancer soutiennent l'idée que l'enseignant ne peut dire précisément à l'étudiant ce qu'il attend de lui car : 1) même en exprimant sa pensée de manière la plus littérale possible, il n'aura jamais l'assurance d'être compris (et l'explicitation ne réduira pas l'émergence de nouvelles ambiguïtés, bien au contraire) ; 2) en montrant à l'étudiant ce qu'il attend de lui, il ne saura pas si celui-ci n'entendra pas autre chose que ce qu'il lui aura

³⁴ Les oreilles du lapin se confondant avec le bec du canard.

indiqué (si, en lui montrant le canard, l'étudiant n'y verra pas le lapin...) ; et 3) si l'étudiant *fait* précisément ce que l'enseignant attend de lui, rien ne permettra d'affirmer que cet acte relève d'une volonté spontanée et non d'une exécution rigide et impersonnelle de ce qui aura été demandé (une « imitation » ou une « reproduction », dira Brousseau, 1997, 12).

Brousseau répond à cette situation paradoxale dans laquelle se trouve l'enseignant (résidant dans cette impossibilité de *dire* ce qu'il exige de l'étudiant) par l'argument de la dévolution : le professeur met en œuvre une situation de façon à ce que « l'apprentissage [soit] supposé s'accomplir par une adaptation "spontanée" de l'apprenant au milieu créé par cette situation » (Brousseau, 1997, 3), et que l'élève, simple actant, prenne à sa charge la responsabilité de cette situation d'apprentissage. Si l'enseignement pouvait se schématiser comme un processus de médiation par lequel un professeur (médiateur) donne accès à quelque chose, un domaine visé, le « bon » médiateur serait ainsi celui qui s'efface et organiserait les conditions de la rupture, afin de donner à l'autre accès au domaine visé. Ainsi, l'enseignant « n'a pas d'autres choix que celui de dévoluer une situation par laquelle l'élève devra *voir* ce qu'il ne peut que lui montrer » (Sarrazy, 2007a, 31) et « c'est souvent à ce "vu" que l'on voit que l'élève a appris » (Sarrazy, 2007a, 37). Dans le cas de notre étude, c'est cette manière dont l'étudiant va se mettre en règle et se positionner à l'égard des attentes implicites de l'enseignant que nous interpréterons comme un indicateur de la sensibilité au contrat didactique.

Pour résumer, comparons la situation d'enseignement à un « jeu didactique » (Chopin & Sarrazy, 2014) : si l'enseignant peut en montrer les règles, il ne pourra jamais montrer comment *se mettre en règle*. En d'autres termes, on peut enseigner les règles du jeu (constitutives de l'espace du jeu), mais pas les manières de jouer. La règle, en soi, ne dit rien car si la règle disait tout, pourquoi y aurait-il besoin d'un arbitre pour évaluer son application dans des situations diverses ? Pourtant, n'est-il pas vrai que la règle, les savoirs, les protocoles, les lois, les concepts, les connaissances... se transmettent bien de génération en génération ? Si l'enseignant ne peut pas enseigner ce qu'il veut enseigner, on voit bien ici que procède une forme d'acculturation sans réelle médiation. Il y a bien diffusion d'un savoir mais par une voie autre que celle de la seule explicitation. L'enseignant, plus qu'un médiateur, est cet organisateur des conditions de l'apprentissage : ne pouvant apprendre à la place de l'étudiant, et ne pouvant lui dire précisément ce qu'il veut lui enseigner, la condition de la médiation réside dans sa rupture afin de permettre la rencontre entre l'étudiant et l'objet de savoir.

On pense parfois que le médiateur est en position de dire, comme en témoignent une nouvelle fois les propos de Lahire :

« Parfois, en expression écrite, l'enseignant demande aux élèves de raconter ce qu'ils ont fait pendant le week-end ou les vacances. Puis il les laisse se débrouiller. Certains prennent sa demande au pied de la lettre. [...] au fond, ce qu'il attendait d'eux n'était pas de dire ce qu'ils avaient fait, mais de montrer qu'ils étaient capables de construire une structure narrative. Dans ce cas, il fallait le dire ! [...] l'incorporation d'une culture scolaire porte sur des choses aussi fondamentales que les manières de parler, d'inter-agir, de se tenir, d'argumenter, de raisonner [...] ceux qui n'ont pas cette connaissance préalable des codes auraient besoin d'une pédagogie explicite. » (Lahire, 2006, 71).

Cette injonction de tout dire sous-entend ici que le langage assurerait cet accès à la culture, une « culture scolaire », ici, en l'occurrence. Cependant, nous l'avons vu, les relations sémantiques entre l'objet et sa définition sont indicibles ; le professeur ne peut donc dire à l'élève ce qu'il attend de lui, puisque c'est précisément le sens de la connaissance visée, autrement dit son usage, qui constitue le contenu même de cette attente. La diffusion des savoirs et des connaissances passe ainsi par une autre voie que celle de l'explicite, ce que l'on appelle une culture. Au même titre que l'enseignant ne constitue pas un réel médiateur, le langage n'est pas une médiation, mais bien l'une des conditions de cette dernière, autrement dit, l'une des conditions d'accès au domaine visé. Si la culture est cette chose que l'on apprend sans qu'elle ne nous soit réellement enseignée, les rapports à la culture, eux, ne peuvent être médiés. Cela ne veut pas dire qu'il n'existe pas de forme d'affiliation possible mais plutôt que la seule médiation qui soit efficace, selon nous, est celle qui assure des ruptures pour permettre à l'autre d'accéder à des espaces. Ainsi, l'accès n'est pas réellement médié par l'enseignant mais l'enseignant est celui qui va rendre possible l'accès.

Pour reconnaître l'apprentissage, l'enseignant ne peut attendre de la part de l'étudiant une seule restitution de ce qui aura été enseigné (« Ce n'est pas parce que tu as *tout mis* que tu as forcément une bonne note », nous dit cet enseignant en avant-propos de notre exposé). L'apprentissage sera alors reconnu par l'emploi de ces règles dans des situations nouvelles. Si l'enseignant peut exposer des règles, il ne peut enseigner les manières de se mettre en règle dans des situations nécessairement variées et changeantes. Nous pensons avec Sarrazy³⁵ que la manière dont l'enseignant organise les conditions d'apprentissage peut favoriser, ou non, le renforcement de certaines postures estudiantines en termes de flexibilité dans l'usage des connaissances enseignées et de restitution. Les travaux de Sarrazy (1996) ont montré que plus l'enseignant « ferme » les situations, plus les situations seront faiblement décontextualisées, et plus l'étudiant sera enclin à reproduire mécaniquement ce qu'on lui a transmis. A l'inverse, plus l'enseignant « ouvre » la situation, plus la situation sera fortement décontextualisée, plus il permettra à l'élève de confronter

³⁵ « Imaginons un professeur qui n'interrogerait systématiquement que les élèves qui ne lèvent pas le doigt, celui qui ne souhaite pas être interrogé n'aurait plus qu'à demander la parole avec insistance ! Une forte variabilité invalide, par les ruptures de routines qu'elle introduit, ces stratégies » (Sarrazy, 2002b, 97).

ce qu'il apprend à des situations nouvelles et, par conséquent, plus il aura de chances de s'adapter aux besoins révélés par la situation³⁶. Autrement dit, l'enseignant pousse l'étudiant à rester vigilant quant au sens qu'il attribue aux concepts et favorise ainsi leur décontextualisation.

Si l'on transpose ce cadre au champ universitaire, nous pensons que les styles d'enseignement peuvent jouer un rôle dans les manières estudiantines de se mettre en règle, dans leur flexibilité dans l'usage des concepts enseignés, dans leur capacité de décontextualisation et, ainsi, dans leur degré de sensibilité au contrat didactique.

1.2.3 Une approche anthropo-didactique des manières différentielles d'étudier

« Exhiber qu'on sait faire un usage métaphorique de la règle, c'est montrer sa compétence de membre affilié ».

A. COULON, *Ethnométhodologie et éducation*, 1993, 220.

Apprendre à se mettre en règle, c'est intégrer une culture, et cette « affiliation » dont parle Coulon n'est pas nécessairement conscientisée ou intentionnellement et explicitement enseignée. « Faire son métier d'élève, observe Marchive, c'est maîtriser les différents aspects de cette culture qui consiste à se comporter de manière idoine dans chacune des situations auxquelles on est confronté au sein de l'institution scolaire » (Marchive, 2011). Nous appréhenderons ici les manières d'étudier comme différentes manières de se mettre en règle et de répondre au jeu universitaire. « Ce jeu ne s'enseigne pas, nous dit Sarrazy, car nous ne pouvons rien en dire sans tomber de nouveau sous sa réglementation ; on peut seulement attendre ou espérer qu'un jour l'élève le *pratiquera* comme nous-mêmes » (Sarrazy, 1998, 4). Autrement dit, si pourtant la culture se diffuse, les *rappports* à la culture ne peuvent être médiés. Afin de rendre compte de ces inscriptions différentielles dans le rapport au savoir, nous irons voir ce qu'il se passe en situation. De la même façon que le contenu d'un énoncé ne peut s'interpréter et se comprendre en dehors des circonstances de son énonciation, nous pensons que le sens d'une tâche ne « peut être établi indépendamment de toute situation » (Sarrazy, 1997, 16), l'étudiant n'étant pas « un pur sujet cognitif » (Sarrazy, 2002b, 116). Ainsi, l'apprentissage, mesurable que par cette « pratique », est un phénomène éminemment anthropologique : c'est par l'usage que l'étudiant *fera* en situation de ce qui lui aura été enseigné que l'enseignant pourra voir si celui-ci a appris. En ce sens, « la compréhension n'est pas affaire d'intériorité mais affaire de culture » (Roiné, 2009, 238).

³⁶ A l'image du voyage, et de la multiplicité des situations qu'il offre, Montaigne affirme dans son livre I des *Essais* : « Il faut voyager pour froter et limer sa cervelle contre celle d'autrui » (2002).

Nous faisons tout d'abord l'hypothèse d'une forte hétérogénéité des capacités d'affiliation des étudiants à cette culture universitaire, permettant de rendre compte de leurs résultats. Ainsi, nous pensons que dans une même situation (face à un même enseignant) pourront se manifester des postures estudiantines particulièrement variées, analysables en termes de « sensibilité au contrat didactique ». Tout l'enjeu de ce travail est d'examiner si ces inscriptions différentielles des étudiants à l'égard du contrat peuvent être inflexibles (invalidées ou renforcées) par les styles d'enseignement des enseignants. Comme nous l'avons annoncé en début de cette partie, nous visons à hétérogénéiser l'idée du cours magistral. Ce travail consistera à étudier les effets des logiques d'exposition des savoirs sur les postures des étudiants eu égard à ce qu'ils doivent apprendre. Voyons maintenant comment nous comptons aborder ces « postures estudiantines ».

1.2.4 Problématique

Rappelons le projet initial : comment rendre compte de ces étudiants qui travaillent mais qui ne réussissent pas ? Qu'est-ce qui différencie un « bon » étudiant de celui qui pourrait l'être ? Une excellente copie de celle juste passable ? Nous avançons l'idée que ces étudiants se différencient non pas par la quantité de travail investie, mais véritablement par un certain *rapport* au travail. Reproduire mécaniquement ce qui a été enseigné, avons-nous dit, ne permet pas de fournir des indices de compréhension. Ainsi, pour reprendre les propos de Coulon, s'en tenir strictement à ce que dit la règle limite la possibilité d'apprendre et de donner à voir des marques de cet apprentissage. Rapportons ce que E5 nous dira en entretien : « la bonne copie, pour moi, c'est l'étudiant qui, certes était au cours, mais qui est allé chercher de lui-même ce petit plus, une plus-value ». En quoi consiste « ce petit plus » mentionné par l'enseignant ? Nul besoin d'avancer beaucoup d'arguments pour reconnaître que ce que le professeur attend à l'université, c'est – bien plus que la simple restitution – la capacité à s'appropriier les concepts, les définitions... et à les décontextualiser dans des situations nouvelles. C'est bien sur la base de ces décontextualisations que le professeur pourra s'assurer de la compréhension des notions, des concepts... qu'il a enseignés. Ainsi, le « bon » étudiant serait celui qui serait régulièrement enclin à des décontextualisations, expliciterait des éléments non évoqués par le professeur, et par lesquels il fournirait des signes de compréhension.

Nous avons déjà eu l'occasion d'apprécier la pertinence de telles suppositions : nos premiers travaux (Barry, 2015) ont permis de montrer, à partir de l'analyse de contenu de copies d'examen, l'importance des marques de décontextualisation pour différencier les étudiants selon leurs résultats universitaires. Dans la continuité de ces premiers résultats, nous avançons l'hypothèse que les étudiants aux résultats plus faibles restent confinés dans ce que nous appellerons une « logique de la restitution » (basée sur le diptyque mémorisation-restitution, l'étudiant s'abstient de marquer explicitement les liens entre les

éléments restitués et la question qu'on lui demande de traiter), alors que les « bons étudiants » articulent (selon les moments et les situations) cette logique de la restitution à une « logique de la décontextualisation », en prenant le « risque » d'établir des liens entre les éléments de connaissance développés dans les enseignements, leurs lectures... et des situations qui n'ont pas été explicitement abordées par les professeurs. Nous emprunterons à Bernstein (1975) le terme de "*switch*³⁷" pour caractériser cette capacité à articuler ces deux logiques. Comment rendre compte, par exemple, de l'étudiant qui prend des risques mais dont les propos sont peu nourris du point de vue des connaissances, et, à l'inverse, de celui qui restitue le contenu du cours, sans jamais montrer aucun signe de compréhension ? Nous faisons l'hypothèse de l'existence de deux grandes formes idéaltypiques (au sens wébérien du terme) et que ces deux formes permettront de rendre compte des différences entre les étudiants relativement aux phénomènes de décontextualisation. Notre projet est ainsi de dégager un portrait type de l'étudiant qui réussit et les conditions qui favorisent ou non cette réussite.

Nous pensons que cette articulation « selon les moments et les situations » est liée aux styles d'enseignement. La thèse que nous défendons se propose d'examiner les effets du style d'enseignement sur les phénomènes de sensibilité au contrat didactique. Autrement dit, nous pensons que le bon étudiant, par une lecture implicite des attentes des professeurs, s'adapte aux exigences du contrat. Nous avons commencé à l'aborder, ces exigences sont nécessairement plurielles, à l'image de la pluralité des styles d'enseignement. Nous pouvons raisonnablement penser qu'une manière d'enseigner fortement transmissive et constante pourra favoriser une rigidité dans l'usage du savoir, et qu'à l'inverse, un enseignement riche en situations fortement décontextualisées renforcera cette flexibilité dans l'usage des concepts enseignés. Nous pensons que les manières de se mettre en règle des étudiants sont :

« [...] à interpréter comme l'expression de différences de "sensibilité au contrat didactique". Ces différences s'expliquant elles-mêmes par les formes de vie (au plein sens wittgensteinien) scolaire et familiale définies ici comme les Arrière-plans (ou habitus) épistémologiques de l'élève. Ces Arrière-plans déterminent, en partie, les diverses manières de se mettre en règle ou, en d'autres termes, les divers positionnements des élèves à l'égard des implicats du contrat didactique dans les situations scolaires. » (Sarrazy 1998, 10).

Les « Arrière-plans » que nous nous proposons d'étudier ici sont ceux mis en œuvre par les enseignants. Notre travail ciblera trois ancrages forts : les styles de prise de notes des étudiants, les styles d'enseignement et leurs liens avec la réussite par l'analyse des copies

³⁷ Bernstein tente d'expliquer le lien entre milieu social et réussite scolaire par une théorie sur le langage. Selon lui, les attitudes à l'égard du langage joueraient un rôle déterminant dans la réussite ou l'échec scolaire. Ce qui différencie les performances linguistiques des enfants issus des classes ouvrières, caractérisées par un « code restreint », de celles des enfants issus des classes favorisées, adeptes d'un « code élaboré », n'est pas tant une différence de « code » qu'une plus ou moins grande aisance à passer (« switcher ») d'un code à l'autre (Bernstein, 1975).

d'examen. Nous procéderons à l'analyse des types de traces que les étudiants constituent en cours, autrement dit la mémoire qu'ils vont garder de la parole de l'enseignant, et des types de postures qu'ils adopteront dans leurs copies d'examen pour répondre aux exigences supposées des professeurs.

Afin d'apporter des éléments de compréhension des phénomènes de diffusion des savoirs et des connaissances à l'université, et ainsi des facteurs explicatifs de la réussite universitaire, nous privilégierons une entrée par les situations en replaçant au cœur de nos préoccupations le rôle du contexte d'enseignement, et en considérant les manières différentielles d'étudier davantage comme des objets anthropologiques que découlant de procédés internes. Ainsi, l'approche anthro-didactique, développée depuis les années 1990 en Sciences de l'éducation, outillera notre étude en mettant en regard des propriétés spécifiques des savoirs en jeu (structurant et structurés par des méthodes de transmission des savoirs) avec des manières singulières et socio-historiquement construites de se mettre en règle.

Nous pensons que saisir les raisons de l'inégale distribution des étudiants sur les deux logiques définies (restitution/décontextualisation) nécessite de réaliser d'abord une approche ethnographique du travail de l'étude chez l'étudiant. Nous nous proposons de présenter maintenant comment, par une méthodologie métissée (observation de cours, ethnographie de la vie étudiante, entretiens, analyse de contenu et statistiques multidimensionnelles), nous projetons de définir les formes d'organisation de l'étude et d'en dégager un portrait type de l'étudiant qui réussit. Après avoir clarifié les ancrages conceptuels de ce travail, il convient maintenant de présenter la manière dont nous comptons soumettre ces positions théoriques à l'épreuve des faits.

1.3 Chapitre 3 – Conséquences épistémologiques et méthodologiques

« Comprendre et expliquer ne font qu'un. »

P. BOURDIEU, « Comprendre », *La misère du monde*, 2007, 1400.

1.3.1 Une dialectique entre quantitatif et qualitatif

Notre approche se caractérise par une analyse multi-niveaux des phénomènes de diffusion des savoirs à l'université. En effet, nous nous proposons de croiser plusieurs outils de recueil de données dont le traitement associera une analyse qualitative et quantitative. Afin de décrire des formes d'organisation de l'étude et de mettre en évidence leur ajustement avec des manières d'enseigner, notre travail combine une ethnographie des pratiques de l'étude chez des étudiants de Licence 3, l'observation de cours en amphithéâtre, une enquête par questionnaire, des entretiens auprès d'enseignants et d'étudiants, et un traitement statistique issu de l'analyse de prises de notes et de copies d'examen.

Dans un souci d'anonymat optimal, nous avons optimisé l'anonymation³⁸ lorsque davantage d'informations n'est pas indispensable à la compréhension du texte : notre travail portant sur les ajustements entre les manières de faire des étudiants et des styles d'enseignement, nous ne trouverons donc peu d'informations sur la « couleur » du département concerné par cette recherche ou sur les disciplines enseignées. Désormais, nous désignerons tous les enseignants concernés par notre étude, quel que soit leur sexe, par le masculin singulier, suivant un codage de type E1 pour l'enseignant 1. Les prénoms des étudiants ont bien évidemment été modifiés.

1.3.1.1 Un point sur les matrices de données

« Les statistiques ont ceci de commun avec les choses de l'amour qu'elles s'étudient dans le noir. C'est certainement qu'elles doivent avoir des choses à cacher. »

J. HAUSER³⁹

Un point méthodologique s'impose. Notre travail repose sur une combinaison de plusieurs outils de recueil de données (observation, questionnaires, entretiens, analyse de contenu...). Afin de « faire la lumière » sur notre méthodologie (pour reprendre l'image employée par Hauser), et d'accompagner au mieux le lecteur dans la compréhension des données sur lesquelles nous nous appuyons, faisons un point une fois pour toutes sur les bases de données à partir desquelles nos résultats ont été établis.

³⁸ Nous modifierons par conséquent certains accords grammaticaux présents dans les retranscriptions d'entretiens des enseignants de sexe féminin (« je suis allée » deviendra ainsi « je suis allé », sans présence de crochets indiquant qu'une modification a été apportée).

³⁹ Plus que de soutenir le fondement de cette citation – et au-delà du sourire qu'elle peut susciter chez nous – c'est avant tout en hommage à celui qui en est l'auteur que nous nous permettons de rapporter ce propos. A feu Jean Hauser, professeur émérite de Droit à l'Université de Bordeaux.

Tout au long de cet écrit, nous ferons référence à plusieurs matrices de données. Notre terrain de recherche concerne une promotion de 203 étudiants. Cet effectif ne sera mobilisé que pour un traitement statistique prenant en compte leurs résultats aux examens⁴⁰. Parmi ces étudiants, 162 ont répondu à un questionnaire, nous en présenterons les résultats tout au long de ce travail. Nous avons ensuite sélectionné 24 étudiants dont nous avons analysé les prises de notes (partie 3) et les copies d'examen (partie 4). Nous avons préalablement effectué des tests statistiques spécifiquement sur les étudiants les plus faibles (moyenne générale inférieure à 10/20, n=23) au moment du choix de notre échantillon. Enfin, parmi ces 24 étudiants, nous en avons rencontré 15 en entretiens, en plus des 7 enseignants interrogés d'autre part. Résumons ces différents échantillons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Détail des échantillons de l'étude

Outil de recueil de données	Nombre d'individus	Statut des enquêtés
Observation	203	Etudiants
Questionnaire	162	Etudiants
Analyse des prises de notes	24	Etudiants
Analyse des copies	24	Etudiants
Tests sur les faibles	23	Etudiants
Entretiens	15	Etudiants
Entretiens	7	Enseignants

1.3.1.2 Observation

Notre enquête concerne un département de Sciences Humaines et Sociales. Nos choix se sont portés sur une promotion d'étudiants de Licence 3, dont l'effectif maximise les chances d'obtenir un échantillon suffisant en vue de futurs traitements statistiques. Notre thèse tout juste engagée, nous sommes entrée sur le terrain. Travaillant sur le thème de la pédagogie universitaire, l'observation des situations d'enseignement dans le champ universitaire s'est bien entendu avérée incontournable. Suivant l'emploi du temps des étudiants (*cf.* annexe A.1) et avec l'accord des enseignants, nous avons assisté aux cours magistraux sur la totalité du premier semestre, autrement dit, de la semaine du 7 septembre à la semaine du 30 novembre 2015. Il s'agit de cours répartis sur quatre unités d'enseignement, d'une durée d'une heure pour un total compris entre 9 et 12 heures sur l'ensemble du semestre.

Les premiers temps de cette observation peuvent se qualifier de « flottants » et se caractérisent par la position « d'observateur neutre⁴¹ » (Kohn & Nègre, 1991) : munie d'un carnet et d'un crayon, assise parmi les étudiants, nous notions aléatoirement des

⁴⁰ Les statistiques descriptives des résultats de la promotion sont disponibles en annexes F.1 et F.2 (moyennes générales et moyennes pour chaque unité d'enseignement).

⁴¹ La neutralité de cette position se caractérise par la visibilité du statut du chercheur et sa non-participation à la situation observée.

phénomènes liés aussi bien aux comportements des étudiants (notamment en termes de prise de notes et d'écoute) qu'à celui des enseignants. Les regards d'abord intrigués des étudiants, puis s'espaçant au fil des semaines jusqu'à leur totale disparition, ont été le signe de l'acceptation, tout du moins la banalisation, de notre présence dans le décor de l'amphithéâtre. En fonction de la disponibilité des places, notre position d'observateur a été amenée à varier, permettant d'observer aussi bien les étudiants assis au fond de l'amphithéâtre (plus bavards, bien souvent) que les étudiants du premier rang, ainsi que l'enseignant. Un dictaphone placé sur le bureau de l'enseignant nous a permis de libérer notre attention pour l'observation mais aussi de réécouter plus tard le discours de l'enseignant.

Cette observation de temps formels de l'étude a été accompagnée d'une observation de temps bien plus informels, en investissant les différents espaces dans lesquels les étudiants pouvaient se trouver (entre deux cours, à la pause déjeuner, en période d'examens, *etc.*). Si l'observation de cours magistraux s'est maintenue pendant toute la durée du premier semestre, l'observation plus informelle a continué jusqu'à la fin de l'année scolaire. Cette ethnographie du travail étudiant, permettant de révéler parfois des pratiques insoupçonnées voire cachées⁴², a été guidée par la volonté d'analyser trois dimensions : les temps de l'étude (temps court, temps long, retranscription d'un cours, lectures...), les espaces de l'étude (sociaux, seul, en groupe, la bibliothèque universitaire...) et les médias de l'étude (tout ce qui concerne les supports). Comment les étudiants investissent ces trois dimensions ? Afin de répondre à cette question, nous avons complété nos observations par l'administration d'un questionnaire à l'ensemble de cette promotion.

1.3.1.3 Questionnaire et critères d'inclusion

Nous avons ainsi construit un questionnaire (*cf.* annexe B) portant en grande partie sur différents aspects du « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), demandant de renseigner des informations sur : des données biographiques, le travail rémunéré, le stage que les étudiants doivent effectuer pendant l'année de Licence, leur présence en cours et en TD, leur manière de prendre des notes, leur appréciation de certains enseignements, leur utilisation d'Internet, des bases de données et des réseaux sociaux, leurs lectures, leurs révisions et, pour finir, les examens. Après l'avoir testé sous forme d'entretiens directifs auprès d'une quinzaine d'étudiants dans le courant du mois de février 2016, nous l'avons réajusté puis distribué pendant les séances de travaux dirigés (mars-avril 2016). En effet, avec la collaboration des chargés de TD, et afin de nous assurer la garantie de rencontrer au

⁴² Nous émettons l'hypothèse d'une connaissance relativement approximative du travail de l'étude chez l'étudiant. Nous parlons de pratiques « cachées » car non visibles des professeurs eux-mêmes. Nous avons été surpris de découvrir, par exemple, que certains étudiants jettent leurs prises de notes du premier semestre et empruntent à d'autres, avant même de connaître les résultats de deuxième session, révélant ainsi un rapport instrumental et non personnel à l'étude.

moins une fois chaque étudiant de la promotion, nous sommes passée dans une dizaine de TD pour distribuer sous format papier⁴³ le questionnaire aux étudiants volontaires⁴⁴. Les étudiants avaient ensuite la possibilité de retourner le questionnaire soit auprès de leurs chargés d'enseignement, soit au secrétariat du département. En mai 2016, sur les 181 questionnaires distribués, 162 nous ont été retournés (autrement dit, 90%). Sur la base des réponses au questionnaire, de nos observations et des résultats aux examens de janvier 2016, nous avons sélectionné 24 étudiants dont nous analyserions les prises de notes et les copies d'examen.

1.3.1.4 Analyse de contenu : prises de notes et copies d'examen

Nous avons sélectionné ces 24 étudiants selon trois critères : le support qu'ils utilisent pour prendre des notes (papier ou clavier), leur niveau (« bon » ou « moyen ») et leur type de profil (homogène et hétérogène). Nous reviendrons très précisément sur les significations et les raisons de ces choix au moment de l'analyse des prises de notes des étudiants (*cf.* 3.2.2 « Choix de l'échantillon »).

Afin d'étudier les logiques de retranscription des enseignements, nous avons contacté les étudiants sélectionnés pour recueillir l'intégralité de leurs notes de cours correspondant aux quatre matières qu'ils ont passées aux examens de janvier 2016⁴⁵. Si l'on considère qu'une prise de notes équivaut aux notes prises par un étudiant lors d'une heure de cours, nous avons ainsi récolté 884 prises de notes. Ces dernières ont ensuite été analysées selon un certain nombre de variables rendant compte du fond et de la forme de la prise de notes, puis traitées statistiquement. Tout le détail de cette méthodologie sera précisé plus avant dans notre écrit (*cf.* 3.3 « Typologie des styles de prise de notes »).

Rappelons-le, un des enjeux de ce travail est d'examiner la manière dont les étudiants se positionnent relativement aux attentes implicites des enseignants, rendant compte ainsi d'un certain degré de sensibilité à l'égard du contrat. Afin de saisir ces inscriptions différentielles des étudiants envers ce qui leur est demandé à l'université, une seconde analyse de contenu a été réalisée cette fois-ci sur les copies d'examens de ces 24 mêmes étudiants. Anticipant de les rencontrer plus tard en entretien et de leur faire relire leurs copies à cette occasion, nous les avons contactés pour leur demander l'autorisation d'y avoir accès. Nous avons ainsi récupéré et photocopié les 96 copies (quatre copie par étudiant) puis réalisé une analyse de contenu sur la base de variables permettant de

⁴³ Nous avons renoncé au questionnaire sous format numérique au profit du format papier, anticipant un meilleur taux de retours en main propre. Ce choix s'est avéré judicieux.

⁴⁴ Nous commençons par présenter dans les grandes lignes notre thème de recherche, précisant que le traitement des données récoltées serait anonyme et confidentiel. Nous donnions aux étudiants la possibilité d'obtenir une enveloppe qu'ils pourraient cacheter au moment du rendu du questionnaire. Avant de les distribuer, nous demandions aux étudiants si certains souhaitaient ne pas participer. Ce cas de figure ne s'est jamais présenté.

⁴⁵ Le calendrier des examens est disponible en annexe A.2.

mesurer un indice de lisibilité de la copie (forme) et une cohérence interne au propos (fond). Ceci a également donné lieu à un traitement statistique. Nous en verrons les résultats dans le chapitre 10 consacré à l'analyse des copies d'examen.

1.3.1.5 Entretiens

« Si l'interprétation anthropologique a pour vocation de construire une lecture de ce qui se passe, alors la séparer de ce qui se passe – de ce que disent des gens particuliers, en un temps et en un lieu donnés, de ce qu'ils y font et de ce qu'ils subissent, et de tout ce qui préoccupe le monde – c'est la séparer de ses applications et la rendre complètement vaine. Une bonne interprétation de quelque chose – un poème, une personne, une histoire, un rite, une institution, une société – nous mène au cœur de ce dont elle est l'interprétation. Lorsqu'elle ne le fait pas et nous mène au contraire ailleurs – vers l'admiration de sa propre élégance, l'intelligence de son auteur, ou les beautés de l'ordre euclidien – elle peut avoir ses charmes intrinsèques, mais c'est autre chose que ce que le travail en cours – découvrir ce à quoi rime tout le tintouin autour des moutons – attend de nous. »

C. GEERTZ, « La description dense », *Enquête*, 1998, §32.

a. Les étudiants

Nous avons bénéficié d'un accueil chaleureux et d'une participation dévouée de la part de l'ensemble des enquêtés. A la fin du questionnaire distribué au cours du second semestre, nous demandions aux étudiants s'ils accepteraient de nous rencontrer en entretien. Sur les 162 questionnaires récoltés, 123 étudiants ont accepté (soit 76%).

Ces entretiens individuels (dont le guide est disponible en annexe C) se sont déroulés l'année d'après, dans les locaux de l'université. Sur les 24 étudiants sélectionnés pour l'analyse de contenu, nous en avons rencontrés 15 entre le 16 mai et le 29 juin 2017 (dont deux garçons, Paul et Yann). Nous ramenions pour ces entretiens différents documents : l'emploi du temps de l'époque (en guise de remémoration mais également afin que les étudiants nous précisent les cours auxquels ils assistaient et ceux auxquels ils n'assistaient pas) ; les sujets d'examen et leurs quatre copies correspondantes. Ces entretiens semi-directifs, à visée heuristique, ont porté sur leurs pratiques en tant qu'étudiant, retraçant leurs habitudes depuis le lycée jusqu'à la Licence concernée par notre étude, abordant aussi leurs conceptions de l'université et leurs ambitions pour l'avenir. Dans une seconde partie d'entretien, les étudiants relisaient les quatre copies qu'ils avaient rédigées un an plus tôt et les commentaient à chaud, explicitant ainsi certaines stratégies que la seule analyse de contenu n'aurait pu révéler. La visée de ces entretiens, propre à l'enquête ethnologique, a été de saisir le sens des pratiques observées. On retiendra l'exemple de Juliette qui, relisant sa copie de l'UE 4 pour laquelle l'enseignant lui a mis 9/20, nous avoue qu'elle a pour habitude de laisser à la fin de son introduction plusieurs lignes vides afin d'y revenir plus tard pour annoncer un plan qui respectera ce qui aura finalement été écrit. C'est ainsi qu'elle reconnaît dans l'écriture de l'annonce du plan le « "d" fatigué » qu'elle distingue de son « "d" normal », preuve que cette phrase a été écrite en fin d'examen et non au début, comme le supposerait la rédaction d'une introduction (chose que nous n'aurions jamais pu

remarquer par notre seule lecture). Ces entretiens, d'une durée comprise entre 1h05 et 2h, ont été enregistrés sur dictaphone (avec autorisation des enquêtés) puis intégralement retranscrits. Nous insérerons des passages particulièrement significatifs tout au long de cet écrit.

b. Les enseignants

Entre le 3 mai et le 29 juin 2017, nous avons rencontré sept enseignants. Nous avons choisi les enseignants qui avaient présenté des sujets aux examens de janvier. Ainsi, il nous est arrivé d'observer des cours magistraux de professeurs que nous ne rencontrerons pas en entretien par la suite, ne pouvant évidemment pas anticiper la composition des sujets d'examen dès le début de notre enquête. Les entretiens auprès des enseignants se sont déroulés dans des conditions sensiblement similaires à celles des étudiants, autrement dit, dans les locaux de l'université et plus précisément dans leurs propres bureaux⁴⁶. Ces entretiens individuels et semi-directifs, d'une durée variant de 40 minutes à 1h20, ont également été enregistrés avec l'accord des enseignants puis retranscrits.

Les entretiens (dont le guide est consultable en annexe D) ont permis d'aborder les points suivants : dans une première partie axée sur des questions d'ordre politique et praxéologique, nous interrogeons les enseignants sur le souci grandissant de l'Université à l'égard de la réussite des étudiants, et sur l'impact de ce discours sur leur pratique en tant qu'enseignant ; nous abordions également la possible distinction entre la définition du « bon étudiant » et celle de la « réussite universitaire ». La seconde partie de l'entretien s'appuyait sur certaines copies d'examen sélectionnées par nos soins⁴⁷ (trois ou quatre), corrigées par ces enseignants un an plus tôt. Nous leur demandions de relire ces copies et de nous en faire un retour au fur et à mesure de leur lecture. Cette seconde phase d'entretien a été l'occasion de leur faire expliciter leurs attentes et de décrire ce qu'ils considèrent être une bonne copie ; nous finissions en leur demandant de décrire leur manière d'enseigner. Nous trouverons plus de détails quant aux profils de ces enseignants et à leurs enseignements dans la partie 2 dédiée aux styles d'enseignement.

Nous voudrions soulever quelques points méthodologiques liés à notre posture particulière de jeune chercheur. Les conditions objectives de notre situation ont représenté, nous le croyons, plus souvent un avantage qu'un inconvénient. Les étudiants enquêtés sont majoritairement des étudiantes, de quelques années plus jeunes que nous (à l'exception de Suzanne). Nous pensons que notre âge et notre statut d'étudiant a permis de donner aux entretiens un ton rapidement amical et détendu, ouvrant la voie aux confidences. Les

⁴⁶ A l'exception de E6 et E7 que nous sommes allée rencontrer chez eux.

⁴⁷ Ces entretiens sont survenus à la suite de l'analyse de contenu des copies, ce qui nous a permis de sélectionner celles qui nous paraissaient les plus typiques. On notera que nous avons bien sûr pris le soin d'anonymiser les copies pendant l'entretien.

étudiants ne se sont pas alors retenus, par exemple, de nous raconter la manière dont ils trichaient en examen, ou encore les raisons pour lesquelles ils n'apprécient pas un professeur plus qu'un autre. Bourdieu nous le dira dans son célèbre texte « Comprendre » : « La proximité sociale et la familiarité assurent [...] deux des conditions principales d'une communication non violente » (Bourdieu, 2007, 1395). De la même manière, la connaissance préalable que nous avons du milieu et d'une discipline appartenant aux Sciences Humaines et Sociales, que l'on pourrait croire constitutive d'un obstacle à la recherche, doit être prise comme un réel avantage⁴⁸ : a) les relations que nous entretenons avec les enseignants, dont nous avons aussitôt obtenu l'accord d'assister à leurs enseignements, ont favorisé l'entrée sur le terrain ; b) la position d'expertise qu'a exigé l'analyse des prises de notes et des copies d'examen justifie le choix d'une discipline dont nous maîtrisons les contenus.

D'autre part, le fait que les entretiens se déroulent plus d'un an après les examens de janvier 2016 a représenté autant un avantage qu'un inconvénient. En effet, si certains étudiants rencontraient des difficultés à se remémorer les raisons des stratégies d'étude mises en place à l'époque⁴⁹, la distance temporelle a aussi permis de prendre du recul et de libérer une parole d'étudiant n'étant plus inscrit dans la formation concernée, comme le témoigne cette exclamation de Céline : « On s'en fiche maintenant, je peux tout dire ! » Leur année étant pour tous validée, il n'y avait pas les mêmes enjeux que s'ils avaient toujours été dans cette Licence et notamment, pour certains, inscrits dans un de nos travaux dirigés, par exemple.

1.3.2 Ambitions et enjeux de cette recherche

« Les sciences sociales [...] ne peuvent être fondées que sur l'observation de "configurations singulières" jamais répétées dans leur intégralité – cela va de soi – mais, surtout, jamais analysables non plus par une liste finie de variables dont la pertinence pourrait être expérimentalement établie. »

J.-C. PASSERON, *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, 1990, 368.

Nous nous proposons d'analyser d'un point de vue anthropo-didactique la question de la réussite des étudiants à l'université dans le champ de la pédagogie universitaire. Un des enjeux de ce travail est d'apporter une meilleure compréhension des phénomènes de

⁴⁸ Selon A. Marchive (2005, 8), « s'il est un domaine où la connaissance du terrain peut aider, c'est bien dans l'investigation des lieux de recherche et dans l'obtention des multiples autorisations et accords nécessaires à sa mise en œuvre. [...] Pouvoir compter sur un réseau solide de ressources permet non seulement de trouver rapidement un terrain adéquat au type de recherche engagée, mais procure l'assurance d'une écoute généralement plus favorable. »

⁴⁹ On notera à ce sujet l'exemple de Juliette qui, en deux heures d'entretien, nous aura répété 46 fois l'expression « je ne sais pas ». On reliera ce phénomène à la difficulté à expliciter ses propres pratiques et aux limites de la réflexivité. Pour paraphraser Bourdieu, si les agents font des choix, ils ne sont pas toujours conscients des principes de leurs choix.

diffusion des savoirs à l'université sous la double focale de l'étude de la spécificité des dispositifs pédagogiques mis en place, autrement dit des méthodes variées de diffusion des savoirs, et de leurs effets sur les manières singulières anthropologiquement situées des étudiants de faire usage des règles universitaires afin de répondre aux attentes supposées des enseignants. Ainsi, nous nous proposons de réaliser, en complément de l'approche qualitative menée par entretiens et observations, des analyses factorielles ainsi que des analyses statistiques bivariées afin de mettre en évidence des regroupements et des oppositions dans le but de bâtir une typologie. Nous pensons que la combinaison d'une approche quantitative (par le traitement statistique qui découlera de l'analyse de contenu et de nos observations) avec une analyse de données qualitatives recueillies sur le terrain (par entretiens notamment) sera un outil puissant par leurs complémentarités afin d'essayer de comprendre, de décrire, d'expliquer, de donner corps à des profils types établis par regroupements statistiques. Pour ne donner qu'un exemple, tandis qu'une approche quantitative lors de l'analyse de contenu permet de classifier les copies de Yann selon un style « décontextualisant », l'entretien permet d'enrichir ces observations en révélant chez cet étudiant des comportements parfois fortement sensibles au contrat, par des affirmations telles que : « Je case des citations dans ma copie en mode "je connais le cours et je me la pète", parce que les profs aiment qu'on mette des citations ! » Si le réel ne peut se résumer à une dichotomie, cette dialectique méthodologique, par son jeu de focales multi-niveaux descendant parfois à un niveau de granularité extrêmement fin, permettra de redonner au réel toutes ces nuances.

Plus spécifiquement, la thèse que nous soutenons présente une diversité d'enjeux :

- des enjeux scientifiques : réaliser une recherche empirique sur un champ principalement marqué par le militantisme ; déconstruire une conception unitaire du « cours magistral » et en hétérogénéiser le concept.
- des enjeux sociétaux et praxéologiques : par la mise en évidence du profil type des étudiants qui réussissent et son lien avec l'organisation des dispositifs pédagogiques ; autrement dit, spécifier didactiquement les médias du point de vue de leur usage et de leurs vertus didactiques et contribuer ainsi à la pédagogie universitaire ;
- un enjeu d'intelligibilité : éclairer certaines décisions ou clarifier certains problèmes dans le champ de la pédagogie universitaire, en apportant une meilleure connaissance des conditions de l'étude chez les étudiants, dans un contexte où peu de travaux traitent de ce sujet⁵⁰.
- des enjeux de formation : actuellement, les Universités sont de plus en plus soucieuses de la formation pédagogique des Maîtres de conférences. Notre travail

⁵⁰ A l'exception de ceux de Verret (1975), Felouzis (2001) et Coulon (2005), mais dont la portée reste assez généraliste.

pourrait contribuer de façon significative à cette formation, en leur permettant d'avoir une visibilité plus claire des partages de responsabilités contenues dans l'enseignement⁵¹.

Plus globalement, cette thèse vise à décrire les liens entre des manières de faire cours à l'université et des manières de se mettre au travail et leurs conditions d'existence (espaces, lieux et médias). Il va de soi que ce travail n'a aucune visée prescriptive mais nous pensons qu'il participera à clarifier les rapports entre l'organisation des milieux et les dispositions estudiantines attendues par les professeurs. Nous pensons qu'il contribuera aussi à dégager quelques propriétés de certains milieux propres à la *dévolution* (au plein sens broussaldien du terme) dans l'organisation des milieux de l'étude.

⁵¹ Nous pensons que de nombreux professeurs considèrent, à tort, que le travail de l'étude revient à la seule charge de l'étudiant.

1.4 Conclusion

Notre approche se distingue d'une conception mentaliste selon laquelle l'individu est appréhendé dans sa qualité à traiter des informations. Dans le prolongement des travaux de Brousseau, l'entrée par laquelle nous proposons d'aborder la question de la diffusion des savoirs à l'université est celle des situations. Ainsi, dans l'esprit des travaux de Wittgenstein, d'Austin et de Searle, notre travail consistera à explorer le rôle du contexte dans les situations d'enseignement, ambitionnant alors de déterminer des facteurs explicatifs de la réussite, non par le recours à de mystérieuses propriétés mentales propres aux individus, mais à des caractéristiques propres aux conditions de l'enseignement.

Ce travail permettra de prendre à rebours certaines positions convenues dont le champ de la pédagogie universitaire ne manque pas. Prenons un exemple : d'aucuns pourraient conseiller aux étudiants, dans un souci de promotion de leur réussite, de bien profiter du temps imparti lors d'une épreuve d'examen pour relire sa copie, rectifier des détails, *etc.* On pourrait alors croire que les étudiants sortant de l'épreuve les premiers n'obtiennent pas de meilleurs résultats. Nous sommes allée mettre à l'épreuve des faits une telle hypothèse : lors des examens de janvier, nous avons noté l'heure de rendu de la copie de chaque étudiant au moment où ce dernier venait émarger. Un rapide traitement statistique croisant l'heure de rendu et la note obtenue à l'examen terminal a montré que les meilleures copies ne sont pas celles pour lesquelles les étudiants ont pris le plus de temps. Pourtant, d'autres résultats ont montré que les meilleurs étudiants produisent les copies les plus longues⁵². Ainsi, la *qualité* de la copie n'est pas corrélée à la *quantité* de temps dépensé pour la produire : autrement dit, un étudiant peut parfaitement rédiger une copie qui corresponde aux attentes de l'enseignant (des copies qui sont généralement plus longues que les copies des moins bons étudiants) sans forcément profiter de la totalité du temps imparti le jour de l'épreuve. Encore une fois, il n'est pas tant question de quantité (ici, au sens de la quantité de temps...) que de l'usage qui sera fait de ce temps. On trouvera l'intégralité de cette petite enquête en annexes F.3, F.4 et F.5.

Alors que l'étude des pratiques pédagogiques commence juste à s'imposer dans les recherches sur la réussite des étudiants, celle de leur « variété, mais aussi et surtout de leur efficacité reste aujourd'hui encore peu documentée » (Duguet & Morlaix, 2012, 106). Aucune recherche, à notre connaissance et à ce jour, ne s'est attachée à typologiser des styles d'enseignement en cours magistral et à examiner leur impact sur la réussite universitaire. Nous émettons alors l'hypothèse d'une forte hétérogénéité des méthodes de transmission des savoirs, quand bien même elles relèveraient toutes de ce qui est considéré

⁵² Des Anovas ont montré que les copies les plus longues correspondent non seulement aux étudiants ayant la meilleure moyenne générale (13,6 pour les gros rédacteurs contre 11,6 pour les petits) mais également qu'elles reçoivent les meilleures notes à la correction (en moyenne 14,4 contre 10,5 pour les copies les plus courtes ; $p < .001$).

comme la forme d'enseignement la plus répandue à l'université : le cours magistral. A l'heure où celui-ci est présenté par certains comme un format homogène, nous avancerons que les manières d'organiser les dispositifs de l'étude ont très certainement des effets significatifs sur les manières d'étudier des étudiants. Nous pensons que plus l'étudiant sera exposé à des situations fortement décontextualisées, plus il sera enclin à s'adapter à des situations nouvelles et à étendre le sens des concepts enseignés. Nous émettons l'hypothèse que les méthodes de diffusion des savoirs peuvent infléchir les postures estudiantines sur l'une ou l'autre des logiques de restitution et de décontextualisation.

Ainsi, l'approche anthropo-didactique des conditions de l'étude à l'université permettra de déconstruire le caractère didactiquement homogène habituellement prêté à certaines activités pédagogiques. Autrement dit, nous chercherons à montrer que les vertus didactiques des dispositifs pédagogiques (dans leur acception la plus large) ne sont pas des propriétés intrinsèques à ces dispositifs mais bien attachées à leur usage spécifique. C'est à ces structurations pédagogiques du cours magistral que nous consacrerons la prochaine partie de ce travail.

PARTIE 2 : UNE HETEROGENEISATION DU CONCEPT DE COURS MAGISTRAL PAR UNE TYPOLOGIE DES STYLES D'ENSEIGNEMENT

« J'interprète les mots. Certes – mais est-ce que j'interprète aussi les mimiques ? Est-ce que j'interprète une expression du visage comme menaçante ou amicale ? – Cela se peut. »

« Si je disais alors : "Il ne me suffit pas de percevoir le visage menaçant, il me faut d'abord l'interpréter." - Quelqu'un agite un couteau sous mon nez, et je dis : "Je saisis cela comme une menace." »

L. WITTGENSTEIN, *Fiches*, 1970, §218 et §522.

L'Université est un lieu de diffusion des savoirs particulier, un « complexe vivant » (De Ceccatty, 1964, 768) au sein duquel deux types d'acteurs au moins sont mis en interaction : les enseignants et les étudiants. Le rôle qui leur est plus ou moins explicitement assigné est alors simple : les enseignants transmettent des connaissances et des savoirs à des étudiants qui tentent de se les approprier dans l'espoir, pour la plupart, de valider un diplôme.

L'Université est reconnue par certains comme un acteur économique, social et culturel majeur de notre société (Annoot, 2012a). Malgré un nombre croissant de diplômés en France, la préoccupation pour les redoublements, le décrochage ou les réorientations en premier cycle reste prégnante. La question de la réussite des étudiants est alors devenue une priorité affichée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, qui se traduit par des mesures successives telles que la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche⁵³ (ESR) adoptée en juillet 2013. C'est dans ce contexte qu'apparaît, par exemple, le « rapport Bertrand » qui entend proposer des pistes d'action pour « favoriser de nouvelles formes d'apprentissage et de nouveaux modes d'enseignement⁵⁴ » (Bertrand, 2014, 2). Sans pour autant proscrire le modèle transmissif représenté par les cours en amphithéâtre, ce rapport préconise une transformation des pratiques pédagogiques à l'université. La création des SUP⁵⁵ et des CDP⁵⁶ s'inscrit dans ce même souci de participer à une innovation des méthodes d'enseignement.

La question des pratiques enseignantes, encore trop souvent laissée dans l'ombre, suscite depuis quelques années un intérêt grandissant. Si un certain nombre de chercheurs ont

⁵³ Parmi les transformations qu'elle a engendrées, on citera la mise en place de la plateforme France Université Numérique (FUN), l'ouverture de nombreux MOOC (Massive Open Online Course) et la création des Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE).

⁵⁴ Ce rapport a donné suite plus tard à la création de la Mission de la Pédagogie pour l'Enseignement Supérieur (MIPES) conduite par Claude Bertrand.

⁵⁵ Services universitaires de pédagogie.

⁵⁶ Centres de développement pédagogique.

tenté de clarifier les facteurs explicatifs de l'échec à l'université en les plaçant du côté des étudiants, l'on commence aujourd'hui à interroger le rôle des manières d'enseigner dans la promotion de leur réussite. Les travaux sur la question des styles d'enseignement n'en sont qu'à leurs prémices. Nous leur consacrerons la deuxième partie de ce travail, en vue de les mettre en lien avec les manières d'étudier des étudiants : « Les formes d'organisation des situations peuvent varier considérablement d'un professeur à l'autre selon, par exemple, ses convictions ou ses engagements pédagogiques, politiques [...] Ces différences d'Arrière-plans culturels peuvent déterminer leur manière de s'inscrire dans ces situations » (Sarrazy, 2002b, 8).

Cette deuxième partie se déclinera en trois temps :

- Le chapitre 4, dédié au concept de « cours magistral », permettra de poser les jalons de notre recherche en retraçant, dans les discours et dans les textes, ce que ce mode singulier de diffusion des savoirs implique.
- Le cinquième chapitre, tout à fait central, sera consacré à la typologisation des styles d'enseignement des professeurs de notre échantillon.
- Nous terminerons cette partie par quelques points de discussion et éléments de synthèse.

2.1 Chapitre 4 – Le cours magistral

2.1.1 Le cours magistral : une instance de diffusion des savoirs particulière

« L'acteur est las, et vous triste ; c'est qu'il s'est démené sans rien sentir, et que vous avez senti sans vous démener. »

D. DIDEROT, *Paradoxe sur le comédien*, 1994, 46.

Comme nous avons commencé à l'entrevoir en introduction de ce travail, le champ de la pédagogie universitaire est un champ transverse. En effet, les innovations, les dispositifs et les pratiques plébiscités dans les discours tenus par les acteurs de la pédagogie universitaire le sont souvent indifféremment de l'enjeu didactique lié au savoir particulier que l'on cherche à transmettre. A titre d'exemple, on lira sur le Portail du soutien à la pédagogie universitaire de l'Université du Québec que : « le numérique peut permettre [...] de favoriser une pédagogie active avec les étudiants, notamment en jouant sur l'interactivité des contenus numériques et les multiples possibilités d'interactions entre eux, avec l'enseignant et au-delà des murs de la salle de classe⁵⁷ » ; mais aussi : « le numérique peut contribuer à la différenciation pédagogique, notamment auprès des étudiants ayant des besoins particuliers ». Plus que de critiquer de telles affirmations – présentées par les auteurs comme respectivement la deuxième et la troisième « raisons d'adopter le numérique en pédagogie universitaire » – on émettra un doute quant à une efficacité didactique du numérique qui serait épistémologiquement universelle. *Quid* en effet de la spécificité des disciplines en jeu ? Rien ne permet d'affirmer qu'un tel dispositif vaille pour l'ensemble des contenus d'enseignement. La pédagogie inversée, la différenciation pédagogique, l'utilisation du numérique... autant de perspectives qui, nous le croyons, dépouillent le champ de la pédagogie universitaire des spécificités épistémologiques des savoirs en jeu.

D'autre part, l'enseignant à l'Université présente des particularités que l'on ne retrouve pas ailleurs, en termes de dispositifs, de validation des notes ou de production des enseignements. Comme son nom l'indique, l'enseignant-chercheur remplit une double mission d'enseignement et de recherche : il participe, par sa recherche, à l'élaboration des connaissances et en assure la transmission par son enseignement. Autrement dit, il n'existe pas ce que Chevallard, reprenant Verret, nomme la transposition didactique externe⁵⁸. En

⁵⁷ COLLIN S. & SAFFARI H., « Le numérique en pédagogie universitaire : du constat d'efficacité à l'adoption », *Le Tableau*, vol. 6, n° 2, 2017.

⁵⁸ La transposition didactique, telle qu'elle a été proposée par Verret en 1975 puis reprise par Chevallard, renvoie à l'étude du passage du savoir à la connaissance à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Par ce processus, l'objet de savoir passe du savoir savant au savoir à enseigner (transposition didactique externe), puis du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné en classe (transposition didactique interne), autrement dit un « objet d'enseignement » (Verret, 1975). « Un contenu de savoir ayant été désigné comme

effet, aucune élaboration de programmes – tout au mieux des référentiels de compétences – ne contraint l’enseignant dans ce qu’il doit, ou non, enseigner. Aucun objet de savoir n’est désigné parmi les objets de la noosphère comme devant apparaître dans les programmes d’enseignement⁵⁹. Par cette forme de « liberté épistémologique », le travail de l’enseignant va en ce sens produire de la légitimité : en opérant sa propre transposition didactique, l’Université auto-légitime la diffusion de son savoir. En effet, c’est à l’enseignant d’établir le contenu de ses enseignements mais également les formes de leur transmission puis d’en évaluer l’acquisition.

Comment l’enseignant opère-t-il cette transposition didactique ? Afin de transmettre des connaissances et des savoirs, l’enseignant, à l’image de Janus⁶⁰, crée des conditions permettant de faire vivre aux étudiants, en l’espace de quelques heures, ce qu’il aura établi en plusieurs mois, voire plusieurs années. Et si l’enseignant ne peut faire revivre à l’étudiant l’intégralité des conditions d’émergence de ce savoir, il peut néanmoins créer des conditions de façon à ce que l’étudiant s’approprie ce savoir. L’enseignant ne peut pas apprendre à la place de l’étudiant, se trouvant ainsi dans une posture paradoxale. Comme l’explique Sarrazy (2002b, 38), citant Brousseau :

« Déplacer le plaisir d’éprouver à celui de faire éprouver est sans doute ce qui distingue le mathématicien de celui qui enseigne les mathématiques (fut-il le même !) qui, comme le pointe Brousseau (1986, 324), s’il "produit lui-même ses questions et ses réponses de mathématiques, [...] prive l’élève de la probabilité de le faire". »

Selon Brousseau, le seul moyen auquel l’enseignant ait recours afin de constater chez l’étudiant un apprentissage de ce qu’il a enseigné, est d’en constater un usage personnel, dans une situation jamais rencontrée pendant les enseignements. Brousseau décrit ce paradoxe en évoquant le paradoxe du comédien de Diderot : à l’image du comédien, dont tout le « talent consiste non pas à sentir [...] mais à rendre si scrupuleusement les signes extérieurs du sentiment » (Diderot, 1994, 45), tout l’enjeu pour l’enseignant n’est donc pas d’éprouver lui-même mais de faire éprouver les points de vue théoriques qu’il veut enseigner. Dans cette comparaison entre l’enseignant et le comédien, l’apprentissage est à l’étudiant ce que le ressenti est au spectateur. Nous retrouverons cette métaphore théâtrale de l’enseignement dans les propos que cet enseignant⁶¹ tient sur sa manière de faire un cours :

savoir à enseigner subito dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement » (Chevallard, 1985).

⁵⁹ Par conséquent, on peut légitimement se questionner sur ce que recouvre une discipline telle que, par exemple, les Sciences de l’Éducation, et ainsi raisonnablement faire l’hypothèse que deux étudiants de cette même discipline dans deux universités distinctes auront appris des choses sensiblement différentes.

⁶⁰ Dans la mythologie romaine, Janus incarne la mise en lien entre deux espaces, comme l’enseignant qui, par un rôle de médiateur, organise les conditions de la rencontre entre l’étudiant et le savoir.

⁶¹ Il s’agit d’un enseignant que nous nommerons plus tard « E3 ».

« Pour moi, dans le style de cours, j'aime bien aller chercher les gens. J'aime bien m'arrêter, les faire réfléchir, même dans un amphi de trois cents personnes. Et quand tu as un petit peu l'habitude, tu sens quand tu perds ton public. C'est du théâtre, en fait ! [...] Moi ce que j'aime bien [...] c'est aller chercher les gens et essayer de rendre captivant ce que tu peux dire à l'oral. Et donc c'est dire une connerie, sortir une blague, fût-elle mauvaise, c'est animer ça en fonction du feeling que tu peux avoir avec ta salle. »

L'enseignant, à la fois garant de la production mais aussi de la diffusion des connaissances, a pour rôle de faire vivre – par des formes de « mise en scène du savoir » – une aventure didactique aux étudiants. Son rôle est tout à fait déterminant. Voyons maintenant comment la question des pratiques enseignantes et de leur impact sur la réussite des étudiants émerge dans la littérature.

2.1.2 Le cours magistral dans les discours et dans les textes

« Pour éviter le décrochage précoce, intégrer et faire réussir les étudiants, l'Université a besoin de réfléchir sur la pédagogie. »

S. PAIVANDI, *Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur*, 2012.

La réussite du plus grand nombre est au cœur des enjeux actuels de l'institution universitaire. L'échec massif des étudiants dans les premières années de l'enseignement supérieur a amené nombre de chercheurs à essayer d'en comprendre les facteurs. La grande majorité d'entre eux privilégient une entrée du côté des étudiants. En effet, depuis plusieurs décennies, les travaux portant sur les facteurs de réussite à l'université foisonnent : motivation des étudiants (Michaut, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012), parcours scolaire, caractéristiques sociodémographiques... autant de facteurs mis en évidence par ces recherches qui expliquent la réussite ou l'échec par le biais de caractéristiques propres à l'étudiant. Si celui-ci échoue, c'est sûrement que cela doit venir de lui.

C'est dans ce contexte que, depuis peu, des discours remettant en cause les pratiques pédagogiques à l'université émergent (Duguet, 2015). Comme le souligne Adangnikou (2008), trop peu de recherches invoquent encore les pratiques enseignantes dans la promotion de la réussite. Le cours magistral est qualifié par certains de « zone d'ombre » dans le champ de la recherche en pédagogie universitaire (Romainville & Michaut, 2012). C'est ainsi que, dans ses travaux sur les pratiques enseignantes dans le premier cycle universitaire, Bru soulignait déjà une « absence de connaissances suffisantes et détaillées » rendant « bien difficiles des travaux dont nul ne peut nier l'importance » (Bru, 2001). Cependant, le cours magistral commence à éveiller quelques soupçons et une partie de la communauté de chercheurs remet en question les dispositifs pédagogiques et le contexte universitaire (Felouzis, 2001 ; Michaut, 2001 ; Petit, 2015). En 2015, la revue *Distances et Médiations des Savoirs* lui consacrait le titre de son neuvième numéro : « Le cours magistral

a-t-il un avenir ? » C'est dans ce même ouvrage que Papi et Glikman l'associent à une « tradition » de l'université, consistant « généralement, pour le professeur-expert, à dispenser magistralement des savoirs sans que les étudiants n'interviennent pendant l'exposé » (Papi & Glikman, 2015). Tandis que Duru-Bellat nous invitait déjà à nous interroger sur « les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université » (1995), d'autres initieront la réflexion sur « les pratiques pédagogiques elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite » (Romainville & Michaut, 2012).

En juin 2015, une pré-enquête par entretiens exploratoires menée auprès de figures représentatives de la pédagogie universitaire d'une grande université française nous a permis de rencontrer le responsable de l'organisation des enseignements et des formations. Alors que nous l'interrogeons sur les motifs qui justifient la place aujourd'hui accordée à la pédagogie universitaire mais également sur les fonctions qui lui sont associées, celui-ci nous répond :

« Ce que l'on fait est en passe de devenir obsolète, à la fois parce que les contenus changent et parce que les pratiques changent. Les contenus (pour simplifier, le savoir) commencent à être partout, le savoir est surabondant. Et puis les étudiants, aujourd'hui, ils sont habitués : il faut que ça aille vite. Passer deux heures dans un amphi s'il se passe rien, ça va pas le faire longtemps. Surtout quand il suffit de cliquer pour avoir l'info. La seule façon que l'on a de continuer à exister en tant que transmetteur du savoir et formateur, c'est d'être capable, certes de mettre en évidence la pertinence de notre contenu, mais c'est aussi d'être bon sur la forme, et pas qu'en mettant des trucs qui tournent sur des diaporamas, mais en ayant des pratiques pédagogiques qui soient adaptées au fonctionnement quotidien des étudiants. Aujourd'hui, n'importe quel étudiant qui arrive, il zappe, il change de média, il fait deux choses à la fois... mais par contre il ne faut pas que ça dure trop longtemps si ça sert à rien. Donc, de fait, la pratique pédagogique telle qu'on la fait, très descendante, traditionnelle, elle a vécu, elle a fait son temps. Et puis avec la massification, il faut renouveler les pratiques. On est condamné à inventer d'autres formes pédagogiques pour être capable de gérer des flux. [...] Le savoir, ça ne se résume pas à un clic, par contre, il faut prendre en compte que le clic existe. »

Plus tard, dans l'entretien, l'enquêté évoquera l'utilisation par certains enseignants des boîtiers de vote interactifs pour « capter l'attention des étudiants » et « stimuler leur motivation ». Tout se passe comme si les dispositifs pédagogiques mis en place à l'université devaient s'adapter aux habitudes d'usage des formats de communication des étudiants.

En février 2015, Jean-Charles Cailliez, Vice-Président Innovation et développement de l'Université de Lille, intervient lors d'une conférence TEDx⁶² sur le thème de la classe renversée⁶³, mettant en scène un professeur de génétique face à un auditoire jouant le rôle des étudiants. Voici le début de son intervention :

« Vous vous attendez sans doute à ce que je vous fasse cours classiquement, peut-être est-ce votre seule raison d'être ici. [...] Je peux vous faire cours de manière classique, ça je sais faire. Je pourrais vous faire cours des heures et des heures (*sur une diapositive projetée dans le dos du conférencier défilent successivement le dessin d'une salle de classe face à un enseignant debout au tableau, puis celui d'un étudiant dont le haut du crâne, en forme de large vase, réceptionne des savoirs qu'il retranscrit sur sa prise de notes*), vous expliquez comment les molécules fonctionnent, les chromosomes, les enzymes... vous abreuvez de ma science, vous envoyez 100% de mes connaissances, pour vous demander d'en retenir un maximum, d'assimiler, d'ingurgiter... Puis chez vous, vous travaillez, travaillez, de manière à ce que si je vous interroge en cours, vous soyez capables de répondre à mes questions et d'avoir de bonnes notes. Ou alors, peut-être que certains d'entre vous se disent : "Pourquoi nous ferait-il pas une classe inversée ?" La classe inversée, quelque chose d'incroyable ! La classe inversée, c'est très simple : on fait le cours à la maison et on fait les devoirs en classe. »

Cet extrait nous semble emblématique des discours souvent à l'origine de principes pédagogiques numériques aujourd'hui soutenus au cœur de la réflexion sur la pédagogie universitaire. Ces deux exemples mettent en évidence une sorte de distinction implicite entre 1) le cours magistral « traditionnel⁶⁴ » tel qu'il est généralement rencontré à l'université et 2) une forme alternative, innovante et moins répandue de faire cours à l'université. Face à ce constat, nous nous posons légitimement la question : serait-ce la fin du cours magistral, un cours supposément désuet, inadapté à son temps et à son public ?

⁶² TED = Technology Entertainment Design. La fondation américaine à but non lucratif TED est à l'origine de ce principe qui consiste à partager des idées auprès d'un large public grâce à des conférences filmées de 18 minutes maximum pour « changer le monde ». Cette conférence, organisée indépendamment de l'association mère, a été enregistrée au Théâtre de l'Hôtel Casino Barrière le 21 février 2015 à Lille.

⁶³ La classe renversée est une nouvelle approche pédagogique, elle-même inspirée du format de la classe inversée. Avec la classe inversée, l'enseignant fournit dans un premier temps le contenu du cours aux étudiants, qui dans un deuxième temps l'étudient à la maison avant un temps de mise en commun en classe. Avec la classe renversée, les étudiants ne sont même pas pourvus de contenus car c'est à eux-mêmes de le créer et de faire cours au professeur. On lira, dans l'article rédigé par Jean-Charles Cailliez sur le blog de EducPros : « L'enseignement magistral y est abandonné au profit d'une méthodologie co-élaborative » afin de rendre les étudiants « plus actif[s] dans l'acquisition de connaissances » et de « les invit[er] à apprendre autrement ». Cf. <http://blog.educpros.fr/jean-charles-cailliez/2018/04/17/la-meilleure-facon-dapprendre-cest-denseigner-et-pourquoi-pas-en-classe-renversee/> [consulté en ligne le 18/04/2018]

⁶⁴ Nous retrouverons plus tard en entretien cette conception traditionnelle du cours magistral avec E7, exerçant depuis peu : « Par définition, le cours magistral, c'est traditionnel : c'est l'enseignant qui parle. Ça faisait partie des choses qui me stressaient ! (*Rires*) C'est toi qui parles pendant une heure et puis voilà ! »

Dans un article sur les conceptions de l'enseignement à l'université, Demougeot-Label et Perret parlent de la cohabitation de « deux conceptions très éloignées » :

« L'une, traditionnelle, plutôt centrée sur l'enseignant dite "magistro-centrée", amène l'enseignant à privilégier les contenus en suivant un modèle d'enseignement essentiellement transmissif où il délivre son savoir. A l'opposé, se situe une conception plus "pédo-centrée", où l'enseignant se préoccupe d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages et de faciliter ceux-ci à l'aide de méthodes pédagogiques plus actives et d'interactions plus nombreuses (Frenay, 2006). Cette dernière approche est communément admise comme plus favorable aux étudiants pour développer des apprentissages plus nombreux et de meilleure qualité. » (Demougeot-Label & Perret, 2010, 56).

Ainsi, depuis peu, l'impact des pratiques des enseignants sur celles des étudiants, et de ce fait sur leur réussite, est au cœur des débats. On commence alors à reconnaître que les pratiques pédagogiques ne seraient pas sans conséquence sur les pratiques étudiantes. Annot et Fave-Bonnet, par une tournure quelque peu euphémique, diront qu'elles ne sont pas « neutres » (2004). Romainville et Parmentier vont eux invoquer l'effet du contexte sur les « manières d'apprendre », dont une des modalités serait liée aux manières d'enseigner : « les procédures que les étudiants déclarent mettre en œuvre à l'occasion d'un cours sont influencées par la méthode pédagogique de l'enseignant » (Romainville & Parmentier, 1998). Le cours magistral est donc remis en cause. Mais qu'entendons-nous par « cours magistral » ? N'existe-t-il pas plusieurs formes de cours magistral ? Certainement. Parle-t-on de la même chose lorsque l'on évoque un cours de statistiques ou un cours d'histoire ? L'enseignant exposera-t-il le savoir de la même façon ?

Bien que peu nombreuses, des recherches vont tenter de décrire les méthodes pédagogiques des enseignants dans le supérieur. Alors qu'il se propose de dresser un paysage des pratiques enseignantes à l'université, Altet remarque que le cours magistral se résume dans la plupart des cas à « un monologue expressif » (Altet, 1994). D'autres le diront « inadéquat » (Bireaud, 1990), même « inadapté » (Felouzis, 2003) ; Leroux dira même que cette pratique « inscrite dans la tradition universitaire » constitue « un facteur d'échec en premier cycle » (Leroux, 1997). Au même titre que de nombreuses recherches déterminaient la motivation des étudiants comme facteurs de réussite (Viau, 2006), les récents travaux sur les pratiques enseignantes se placent sous l'angle de leurs effets sur la motivation des étudiants et indirectement sur leur réussite. Si l'on commence à s'intéresser aux pratiques enseignantes, elles sont encore que trop peu étudiées à l'aune de leur variété et de leur efficacité (Duguet & Morlaix, 2012). Pour certains auteurs, cette variété est le résultat des conceptions des enseignants (Demougeot-Label & Perret, 2010) qui elles-mêmes sont liées à des caractéristiques personnelles et à leur expérience professionnelle.

Dans une étude sur le premier cycle universitaire, Clanet (2001) décrit des « familles de pratiques » variées, distinguant par exemple la « conférence sans interaction » de celle avec interaction. Une autre étude menée dans six universités françaises a constaté que ce que les

auteurs appellent la « conférence monologue » est encore la pratique la plus employée (Boyer et Coridian, 2002). Enfin, les travaux d'Amélie Duguet ont proposé d'examiner « la variété des pratiques enseignantes » et « leurs effets sur la scolarité des étudiants ». L'auteur formule l'hypothèse que « malgré la prédominance du modèle expositif, les pratiques enseignantes en cours magistral sont hétérogènes » (Duguet & Morlaix, 2012, 10).

Ce rapide aperçu des discours et des recherches amène plusieurs commentaires. Tout d'abord, ces travaux, bien que cherchant à définir des pratiques pédagogiques variées, laissent entendre le format du cours magistral « traditionnel » comme un format homogène. Il est placé en opposition à de nouvelles approches pédagogiques plus innovantes, plus « actives » voire interactives telles que la classe inversée. De fait, nous nous interrogeons : qu'entendent-ils par « cours magistral » ? Pourquoi le cours magistral serait-il cette sorte d'entité homogène distincte des pratiques mobilisant les dispositifs de la pédagogie universitaire, notamment numérique ? N'y aurait-il pas une hétérogénéité à l'intérieur même du concept de cours magistral, quand bien même il s'agisse d'un « monologue expressif », lors duquel l'enseignant serait ce seul locuteur face à un amphithéâtre d'auditeurs prenant des notes ? D'autre part, alors que ces travaux se proposent d'étayer le domaine de la recherche sur la réussite universitaire, jusqu'alors principalement expliquée par des caractéristiques intrinsèques à l'étudiant, leurs conclusions mettent en évidence un effet indirect des formes de l'enseignement sur la motivation et ainsi sur la réussite. Le problème semble n'être que déplacé : si la seule motivation ne suffit pas à rendre compte de la réussite des étudiants, ce serait les pratiques pédagogiques qui, agissant sur cette motivation, aurait des effets sur la réussite. Aucun de ces travaux ne regarde véritablement les effets des pratiques enseignantes sur les manières d'étudier des étudiants. Seuls les travaux de Duguet et Morlaix (2012) ont tenté d'examiner cette question, mais sans grand résultat – à notre connaissance – sur les pratiques effectives des étudiants.

En résumé, alors que trop peu de recherches invoquent les pratiques enseignantes dans la promotion de la réussite des étudiants, celles se proposant de mesurer cet impact appréhendent le cours magistral traditionnel comme une pratique homogène, comme étant la forme d'enseignement la plus répandue et qui aurait des effets avant tout sur la motivation, et indirectement sur la réussite. Dans ce contexte, nous avançons l'hypothèse d'une forte hétérogénéité du cours magistral, présenté comme la forme « traditionnelle » de l'enseignement supérieur. Un enseignant monopolisant la parole pendant une heure de cours, sans diaporama ou autres dispositifs pédagogiques, est-il nécessairement un enseignant au style traditionnel et suscitant peu l'intérêt de ses étudiants ? Nous ne le croyons pas. Nous pensons en effet que, sous l'apparente « tradition » du cours magistral, se cache une variété de styles d'enseignement et que ces derniers ne seront pas sans conséquence sur la manière d'étudier des étudiants.

2.1.3 Hétérogénéiser le cours magistral : une première étude comparative

Afin de mettre en évidence des méthodes différentielles de transmission des savoirs, nous proposons de nous prêter à un exercice. Comme nous l'expliquions dans le chapitre 3, nous avons observé, dans le cadre de cette recherche, plusieurs cours magistraux que nous avons enregistrés sur dictaphone. Nous avons retranscrit *in extenso* deux extraits de quelques minutes, assurés par deux enseignants différents⁶⁵. Par « *in extenso* », nous entendons que nous tentons de retranscrire de la manière la plus littérale possible la parole de l'enseignant : recopiant les répétitions, les bafouillages, les confusions, les reformulations, les hésitations, les scories inutiles... D'autre part, faisons l'exercice de ne retranscrire que des mots, autrement dit, sans ponctuation et sans didascalies qui pourraient apporter des précisions quant aux intonations de la voix ou à la gestuelle de l'enseignant. Voici ce que nous obtenons, avec le cours de cet enseignant que nous appellerons plus tard E4 :

« Alors pour qu'il y ait enseignement ça je vous ai dit ça je vous en ai rabâché les oreilles il faut qu'il y ait intention donc l'intention j'ai dit d'un sujet P P à la place de professeur et P alors attendez chut P c'est pas une position institutionnelle c'est pas un professeur un vrai ça peut être un vrai mais ça peut être un enfant de 6 ans ça peut être un monsieur de 85 ans *et cetera* bon y a pas c'est une position voilà c'est une position et on va hein c'était à votre copine que vous parliez ah ah bon euh vous allez voir pourquoi c'est important de parler en euh fin pourquoi j'insiste bien sur le fait que c'est des positions que je suis en train de désigner et pas des personnes bon déjà vous savez fin voilà après le cours que vous venez d'avoir déjà vous comprenez un petit peu et vous allez voir en quoi c'est imp il y a quelque chose de plus alors pour qu'il y ait enseignement il faut qu'il y ait une intention d'un sujet qu'on appellera P à l'égard d'un autre sujet qu'on appellera E voilà de transformer ses manières d'agir ses manières d'agir de penser d'analyser de percevoir bref ses manières d'être je veux qu'il y ait une transformation et ici une action voilà cette action elle marche jamais à vide contrairement à ce que disent certains et beaucoup de certains même cette action elle est toujours nourrie par quelque chose c'est-à-dire ici moi ce qui fait qu'on se rencontre tous les mercredis de 15h30 à 16h30 c'est que je vais vous parler d'éducation et d'enseignement je vous parle pas des courses automobiles des résultats du loto encore que je pourrais trouver un exemple si vous voulez je peux vous parler des résultats du loto justement à propos du loto ah ah non autrement dit très souvent on analyse la relation pédagogique la relation d'enseignement je dirais relation d'enseignement d'accord l'enseignement la pédagogie c'est très compliqué ça veut pas dire pour autant que ça existe pas mais on verra plus tard l'enseignement on sait ce que c'est c'est une action intentionnelle de transformer l'autre alors ça se passe des fois dans des salles de cours ça peut

⁶⁵ Que nous nommerons plus tard E4 et E5. Nous y reviendrons au moment de la présentation de notre méthodologie. Il s'agit ici des cours C4 et C5.

se passer dehors *et cetera* à tout moment on est d'accord donc si je veux transformer l'autre c'est toujours à propos de quelque chose ce quelque chose là je peux le désigner ce quelque chose je l'appelle un savoir donc il n'y a pas de relation d'enseignement ou de situation d'enseignement sans considérer un triplé parce que très souvent on voit deux vous avez pas remarqué on parle du prof et de l'élève ouais sauf que le prof et l'élève c'est hyper important vais vous montrer en quoi c'est important vous changez le titre de mon cours vous mettez archéologie égyptienne beh je peux vous dire que je vais être comme mal très mal donc comme je suis quelqu'un de sérieux je vais bosser mon cours je vais me documenter je vais lire des livres machin mais certainement que je ne ferais pas l'essuie-glaces devant le tableau je serais très près de mes notes je vous regarderai surtout pas pour pas que vous posiez de questions si y en a un qui lève le bras là-bas je vais regarder de ce côté-là parce que je serais pas trop sûr si je suis capable de répondre ou pas *et cetera* donc on voit bien ici et puis même quand même regardez à la pause vous discutez ou alors une négociation de prestation écrite avec l'un d'entre vous imaginez l'un d'entre vous il fait du je sais pas moi du du surf j'y connais rien au surf et il va m'apprendre des tas de trucs vous changez ça alors vous voyez c'est c'est des positions vous changez S et toutes les positions vont se redistribuer si vous parlez danse classique vous changez S c'est-à-dire moi je vais devenir élève l'autre va devenir prof et les positions vont être complètement inversées donc on peut rien dire sur une situation d'enseignement si on regarde pas de quoi il s'agit ça va je vous ai convaincus là-dessus autrement dit le savoir va peser très fort va avoir des effets déterminants sur la structuration même d'une situation d'enseignement »

Répetons le même exercice avec un autre enseignant, que nous désignerons plus tard par le code E5 :

« Aujourd'hui j'ai pour intention de vous présenter la distinction qu'il y a entre psychologie sociale et psychosociologie ce n'est pas la même chose psychologie sociale et psychosocio la psychologie sociale c'est la science fondamentale et la psychosociologie c'est la science appliquée on parle également de recherche-action la psychologie sociale si vous voulez c'est le CNRS la psychosocio c'est le travail de terrain la psychologie sociale en général c'est ce qu'il se passe au niveau du labo on aménage des situations de telle manière que les personnes manifestent certaines réactions alors que côté psychosocio on est plus sur le terrain on est plus dans l'observation d'ailleurs ce sont deux grandes tendances qui sont distinguées par Moscovici dans son ouvrage de 1984 intitulé introduction à la psychologie sociale que tout le monde est invité à aller consulter ici un ouvrage indispensable voilà ce que dit Moscovici pages 17 et 18 de cet ouvrage expérimenter c'est produire une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance produire une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance là effectivement on est bien dans la psychologie sociale produire une série de réactions dans des

conditions fixées à l'avance c'est bien ce que Doise et Mugny ont fait je vous ai présenté l'expérimentation de la conservation des liquides ils travaillent sur la condition dyadique quand on fait ça on fait de la psychologie sociale qui plus est de la psychologie sociale expérimentale il y a un beau bouquin sur la psychologie sociale expérimentale c'est l'ouvrage de Doise qui s'intitule psychologie sociale expérimentale alors en général ces situations éprouvées en laboratoire présentent une forte validité interne dans la mesure où le résultat vaut seulement pour la situation mise en place c'est-à-dire si vous souhaitez voir la même chose ailleurs c'est difficilement possible »

Que nous montre cet exercice ? De ces deux retranscriptions parfaitement littérales résultent deux textes sensiblement différents : tandis que, dans le premier, les phrases sont coupées, arrêtées en plein milieu, reprises plus tard, marquées par des hésitations, illustrées par de nombreux exemples, rythmées par des interactions avec l'auditoire... le second texte peut être presque lu tel quel que l'on ne craindrait pas de trahir les propos tenus par l'enseignant. Face à un tel constat, trois commentaires au moins s'imposent :

- La première remarque est assez évidente : ces deux enseignants présentant une ancienneté professionnelle sensiblement similaire, assurant un cours le même jour, dans le même amphithéâtre, face au même public, « exposent un savoir » de manière significativement différente.
- Le deuxième commentaire concerne l'usage de certains dispositifs, notamment numériques, en pédagogie universitaire. Prenons l'exemple de la mise en ligne d'un cours, que ce soit par le biais d'un MOOC ou simplement d'un document écrit. Nous pouvons légitimement nous demander si de tels dispositifs seraient adaptés à tout contenu d'enseignement, autrement dit, seraient-ils didactiquement pertinents dans toute situation ? Peut-on mettre en ligne de la même façon le cours de E4 et celui de E5 ? Nous ne le pensons pas. Dans la même idée, en plus de rappeler l'importance de la spécificité des contenus de savoir en jeu, ce commentaire souligne également l'importance du contexte dans lequel émerge une énonciation : si, pour reprendre Wittgenstein, le sens des mots n'est pas contenu dans les mots (nous y reviendrons), c'est bien le contexte qui confèrera à l'énoncé tout son sens et son intelligibilité. En effet, nous pensons que le contenu d'un énoncé ne peut pas être évaluable indépendamment de la prise en compte des circonstances de son énonciation. Si cette affirmation vaut pour toute situation d'énonciation, et ainsi, aussi bien dans la situation d'enseignement impliquant E4 que E5, il semblerait qu'elle soit d'autant plus vérifiée dans le premier cas. C'est bien par cette « aventure didactique » vécue en présentiel que l'enseignant tente de donner vie aux concepts qu'il souhaite enseigner, et dont la compréhension dépend, plus que jamais, de l'usage qui en sera fait en situation.

- Le troisième commentaire est une mise en regard des deux premiers : ces deux cours sont-ils « retranscriptibles » dans la même mesure ? Un même étudiant prendra-t-il des notes similaires face à ces deux enseignants ? On imagine difficilement qu'un étudiant puisse prendre en notes de manière parfaitement fidèle les propos de E4 ; cependant, la manière de transmettre les savoirs chez E5 semble se prêter beaucoup plus facilement à une retranscription littérale car proche de l'écrit dans son exposition orale. En d'autres termes, ces deux manières de faire cours auront des impacts différents sur la manière dont l'étudiant va le retranscrire et, probablement, en faire usage en situation d'examen.

Prenons un exemple. Voici ce qu'une étudiante (que nous nommerons plus tard Laura) écrit le 14 octobre 2015 lors du cours d'un enseignant que nous nommerons E1 :

Prise de notes 1. Laura lors du cours de E1 le 14/10

4

et acerbe. 3 traits de sa méthode : la réfutation et l'ironie ; ne jamais rien apporter mais faire advenir ce qui est déjà ; apprendre pour soi, faire la démarche de savoir. 2 surnoms : le taon et la torpille.

- **Platon (-428 ; -348)**

Célèbre les savoirs. Ce sont les savoirs qui permettent de diriger la société. Philosophe. Disciple de Socrate. Le seul à ne pas être présent le jour où Socrate a été condamné. Symbolise rapports entre S et P. P prend le contre-pied de S d'un point de vue péda sur de nbreux aspects. Pour P, la mort elle-même de S est un signe de l'échec de la méthode Socratique, méthode du dialogue qui vise à ne rien imposer à l'autre et que l'autre produise la connaissance. P propose d'aller plus loin, être plus structurant, pour P l'éducation consiste à modifier en profondeur les cmpts humains. Cette activité à mettre autre en face de ses doutes, ça ne suffit pas une bonne éducation, une bonne éducation : sais l'autre dans es dimension les plus profonde. Conduire l'autre à se maîtriser. Ce que P tient en horreur est l'idée que nos sensations peuvent nous gouverner, nous tromper. Au sens des sens physiologique et au sens des sentiments, passions. P craint les passions qui prennent le dessus sur les hommes. Un homme vertueux sera un homme qui est capable de maîtriser ses passions, capable de positionner la réflexion comme un instrument de maîtrise de soi. La discipline qui symbolise ça est la philosophie. Seuls les philosophes sont des sages. Avant la philosophie, c'est les mathématiques. « Nul n'entre ici s'il n'est géomètre ». Ouvrage plus célèbre : « *La République* » : fiction éducative, dans la République P invente un système éducatif complet qui va permettre de bâtir l'homme vertueux. S'oppose au modèle archaïque. On est une disposition du corps. Le corps vient plein pot chez P. P voulait construire des athlètes. Pour P l'homme accompli, capable de se maîtriser par la philosophie est aussi capable de maîtriser son corps. Dans la R éducation sportive physique militaire, éducation des corps chez hommes et chez femmes. Chez P la thématique du corps revient dans une dimension très distincte et presque antagoniste d'avec l'esprit. Le corps avec les passions, les sensations, ordre du sensoriel. Il faut contenir tout ça pour P. Il place le corps comme ce qui peut nuire aux activités de l'esprit. P parle du corps comme élément constitutif de l'éducation. P imagine et défend un système éducatif qui conduirait vers une cité idéale gouvernée par des philosophes. La réalisation concrète de P c'est l'académie. Ce n'est pas une école, chez P c'est une sorte de secte. Pour rentrer dans académie de P il faut déjà avoir le savoir. Académie = lieu dédié aux savoirs et ceux qui peuvent y rentrer sont les géomètres. Ce savoir c'est d'abord la vérité. Les sophistes racontent n'importe quoi, la vérité existe. La vérité est le savoir qu'il est nécessaire d'acquérir. Seuls ceux qui l'acquièrent seront en mesure de gouverner. Pour P les politiques sont des sophistes. P aurait voulu exercé des fonctions politiciennes et on l'en aurait empêché. La doxa (l'opinion, le sens commun). L'opinion n'a jamais raison dans la science. Académie : là où on trouve les idées vraies sur le monde. L'éducation va devoir conduire l'élève à atteindre ses idées. Le savoir est quelque chose situé dans les idées. Le feu, la lumière est le savoir chez Platon. Platon pense que le savoir est élevé, et qu'il faut se hisser à lui. Certains ne sont pas nés pour accéder aux savoirs. On n'a pas encore parlé de ce qu'est l'enfant ni de la pédagogie comme douce. On s'intéresse à un homme qui sait gouverner. 3 traits de la méthode de Platon :

- C'est une méthode individuelle cad qu'il incombe à chaque individus de rechercher cette vérité et de se plier aux exercices nécessaires pour cela.
- Etre dans un dialogue, hiérarchie avec l'éducateur. Il faut se soumettre à celui qui sait. Dans la République il y a un programme.
- Cet individu doit avoir de l'ambition

La conception du savoir chez Platon. La méthode Platon se base sur la théorie de la réminiscence (Le Ménon). En tant qu'esprit pur, nous serions dotés de tous les savoirs. Mais au moment où nos âmes s'incarneront, nous oublierions tout ce que nos âmes contiennent. Le corps est toujours quelque chose

Cette page A4 ne contient qu'un extrait du cours. Voici maintenant, sur une page de la même taille, ce que Laura a pris en notes sur plusieurs semaines de cours avec E4 :

Prise de notes 2. Laura – du 30/09 au 4/11 – E4

phénomène anthropologique. Apprentissage n'est pas nécessairement relié à une valeur de positivité sociale. Phénomène anthropologique car :

- Dans quelles circonstances peut-on dire qu'un sujet a appris ?
- Le sujet ne sait jamais s'il sait. On croit que l'on sait jusqu'au jour où on se rend compte qu'on en sait pas.

Enseignement : toute action intentionnelle de la part d'un sujet P dont le but vise à faire naître ou transformer les connaissances d'un sujet E. volonté, intention d'enseigner.

Les apprentissages ne tiennent pas toujours d'un enseignement voulu.

On ne sait jamais si on a appris quelque chose.

Il est impossible d'envisager l'étude de l'enseignement et ses effets sans prendre en compte la situation (ensemble des circonstances et des conditions spécifiques et non spécifiques des connaissances). Il n'existe pas de sujet hors situation. La notion de personne n'existe pas. Les situations permettent de révéler notre identité.

Pour qu'il y ait enseignement il faut qu'il y ait l'intention d'un sujet P à un autre sujet E de transformer ses manières d'agir, d'être. Il faut considérer un triplé : prof, élève, savoir.

Le sens c'est l'usage. On apprend par l'usage du concept. La situation permet de donner un visage au savoir, de fonctionnaliser son usage autrement dit son sens. Conférer du sens par l'usage de ce savoir dans la situation.

Situations d'enseignement est basée sur une double dissymétrie. Dissymétrie épistémique (professeur en position on et élève en basse) et pédagogique (élève en position on et professeur basse, savoirs). Accompagnement pédagogique peut être dangereux. Travail du pédagogue est de s'effacer pour permettre la rencontre de l'élève et du savoir. Il y a enseignement dès lors qu'il y a l'intention d'un sujet P de transformer ou de faire naître les connaissances d'une sujet ou d'un groupe de sujet E. Pour rendre conforme ce rapport institutionnel du sujet E à cet objet O. Connaissance : toujours un rapport R d'un sujet E à un objet O. Une institution, sa fonction c'est de créer de la légitimité (ce que l'on doit faire, ce qui est conforme). Une institution c'est ce à quoi on se fie.

Fonction de l'enseignement : crée de la culture, de la société, et dons une uniformité d'usage.

Transposition didactique : concept produit initialement VERRET sociologue 1915- *Le temps des études*.

Tout savoir avant d'être enseigné doit recevoir une préparation avant d'être didactique. 1ere didactique qui voit le jour = celle des mathématiques. Elèves Yves CHEVALLARD thèse sur transposition didactique, *Du savoir savant au savoir enseigné* 1991. A cette époque se pose la question *qu'est-ce qu'on doit enseigner à l'école ?* Avant les savoirs étaient peu nombreux donc la question de la transmission didactique ne se posait pas. Il y a des savoirs qui meurent, plus d'utilité sociale : usure biologique du savoir. Chevallard distingue la société global et le système d'enseignement au sens strict et entre les deux il y a le lieu où on discute de ce qui va se passer à l'école : la noosphère. Transposition didactique a des enjeux de reproduction socioéconomique et politique extrêmement forts.

Chevallard distingue 3 types de lieux :

Alors qu'avec E1, une page A4 ne suffit pas à contenir l'ensemble des notes d'une heure de cours, avec E4, il arrivera que Laura n'écrive que quatre phrases (comme ce 14 octobre). Si l'analyse des prises de notes est réservée à la partie 3 de cet écrit, ces premiers éléments nous permettent d'affirmer qu'il existerait vraisemblablement un lien entre la prise de notes de l'étudiant et le style d'enseignement. La manière de prendre des notes de l'étudiant ne serait pas une caractéristique propre à l'étudiant (au sens de quelque chose de constant) mais bien une pratique dépendante d'un contexte. C'est ce que nous proposons d'examiner maintenant, par une typologie des styles d'enseignement.

2.2 Chapitre 5 – Typologie des styles d’enseignement

Les styles d’enseignement ont fait l’objet de trop peu de recherches à ce jour. En effet, si la manière dont les étudiants étudient est au cœur des débats de la noosphère universitaire, l’étude de la manière dont les enseignants enseignent reste à entreprendre. Nous proposons maintenant d’analyser les styles d’enseignement des enseignants et d’en proposer une typologie.

2.2.1 Présentation des enseignants et des enseignements

S’il existe bien un lieu propice à l’observation des manières d’enseigner des professeurs à l’université, c’est sans nul doute le cours magistral. Dès la rentrée de septembre 2015, nous avons entrepris une observation de cours magistraux assurés auprès d’étudiants de Licence 3 sur tout un semestre. Nous avons ensuite sélectionné les enseignants concernés par les matières évaluées aux examens de janvier 2016, autrement dit sept enseignants que nous avons ensuite rencontrés en entretiens⁶⁶. La typologie des styles d’enseignement que nous avons réalisée a été effectuée à partir de ces sept enseignants.

Notre échantillon d’enseignants est composé de quatre hommes et trois femmes ; les cours qu’ils ont assurés sont désignés par un codage de type C1 pour le cours 1. La répartition des cours selon les enseignants se présente ainsi :

Tableau 2. Répartition des cours en fonction des sept enseignants

Enseignants	Cours
E1	C1
E2	C2, C15
E3	C3, C16
E4	C4, C9, C10
E5	C5, C11
E6	C6
E7	C7

Ex = enseignant x ; Cx = cours x

On remarque que certains de ces enseignants assurent plusieurs cours. Cela s’explique par le fait qu’ils interviennent dans différentes unités d’enseignement (c’est le cas de E2, E3, E4 et E5). Nous retrouvons la répartition des cours selon les quatre unités d’enseignement dans le tableau ci-dessous :

⁶⁶ Ainsi, nous avons été amenée à observer des cours qui n’ont pas été évalués aux examens et dont nous n’avons pas rencontré les enseignants en entretiens.

Tableau 3. Répartition des cours selon les quatre UE

UE	Enseignants	Cours
1	E1	C1
	E2	C2
	E5	C11
2	E3	C3
	E4	C4
3	E2	C15
	E3	C16
	E4	C9
	E5	C5
	E6	C6
4	E4	C10
	E7	C7

UE = unité d'enseignement

Ces enseignants présentent une ancienneté fortement variable. Si certains, au moment de nos observations, devenaient tout juste docteurs, d'autres enseignent à l'université depuis plusieurs dizaines d'année, qu'ils soient Maîtres de conférence ou professeurs d'Université.

2.2.2 Mise en évidence de styles par l'enquête sur le terrain

2.2.2.1 Par observations

Nos premières observations dans un premier temps se caractérisent par ce que nous pouvons appeler une « observation flottante ». Assise dans l'amphithéâtre au milieu des étudiants, nous notions d'abord toutes sortes d'informations, relatives aussi bien au comportement des étudiants qu'à celui des enseignants. Très vite, des observables concernant la manière dont l'enseignant assure son cours ont émergé, telles que l'appui sur des notes, ses déplacements, les interactions avec les étudiants, l'utilisation du tableau à craie ou d'un support visuel de type diaporama...

Notre ethnographie des cours magistraux a produit de nombreuses notes manuscrites et des enregistrements audios. La réécoute de ces derniers a permis d'affiner certaines variables (telles que le débit de parole, le recours aux blagues, les temps de pauses, *etc.*). Prenons l'exemple de ce tout début de cours avec E7 correspondant à un temps de rappel à visée institutionnalisante⁶⁷ lors duquel l'enseignant revient sur les points importants

⁶⁷ Brousseau définit la situation d'institutionnalisation d'une connaissance comme « une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives » (Brousseau, 1998b, 4). Selon Sarrazy, l'institutionnalisation joue un rôle prépondérant dans la

abordés la semaine précédente. Les étudiants (ayant assisté à un autre cours juste avant) sont déjà installés dans l'amphithéâtre :

E7⁶⁸ entre dans la salle. L'amphithéâtre est plongé dans un brouhaha habituel duquel échappent par moment quelques rires. E7 monte sur l'estrade. Les étudiants ne font pas encore silence, un rire retentit. E7 appelle au silence : Chut, s'il-vous-plaît. E7 appuie sur le bouton permettant de faire dérouler le cyclo pour la rétroprojection, que l'on entend descendre lentement. Le silence s'installe petit à petit, mais certains étudiants continuent de discuter. E7 annonce le début du rappel : On va reprendre assez rapidement ce qu'on avait vu la toute fois dernière. Par quoi on a commencé ? Les étudiants ne répondent pas. De quoi vous vous rappelez ? Toujours pas de réponses, le cyclo continue de descendre bruyamment. Je ne vais pas commencer par vous parler de ce qu'il y a dans l'intitulé du cours. Le bruit du cyclo s'arrête, toujours pas de réponses de la part des étudiants. Certains continuent de parler comme si le cours n'avait pas commencé. On a commencé par quoi ? 24 secondes s'écoulent. Ne constatant pas de réaction de la part des étudiants, E7 finit par donner lui-même la réponse : On a commencé par le sens commun ! Pourquoi est-ce qu'on a commencé avec ce concept de sens commun ? Une étudiante au deuxième rang répond à la question, une réponse que nous n'entendons pas depuis le fond de l'amphithéâtre. Sans commentaire ni validation, E7 reprend : L'idée c'est que les deux termes sur lesquels on va travailler, c'est des termes qui parlent à tout le monde, tout le monde a son mot à dire dessus, donc c'est un sens commun au sens où c'est partagé par tout le monde. On avait vu différentes études sur le sens commun, des choses sur lesquelles je ne reviens pas. Donc on avait vu ces choses-là pour voir en conclusion qu'il fallait être vigilant. Pourquoi vigilant ? Un rire dans l'auditoire se fait entendre. Tout se passe comme si, habitués à ce que l'enseignant prenne ce temps de rappel avant de reprendre le fil du cours, certains étudiants ne concentrent pas encore toute leur attention sur ce qui est en train de se passer. Pourquoi vigilant ? Parce que ce n'est pas parce que c'est partagé par tout le monde que... (S'interrompant, gêné par le bruit) S'il-vous-plaît ! J'ai besoin que vous vous y mettiez, là. Le brouhaha s'atténue sans pour autant atteindre le silence complet. Après quatre secondes, E7 reprend : Ça veut pas dire que c'est la vérité vraie et que ça a toujours été comme ça. Du coup je vous ai dit : parler de sens commun, c'est aussi avoir un Arrière-plan, avoir une certaine forme de vigilance, et réfléchir aux conditions de production qui ont lieu à un moment donné, dans un contexte donné. C'est des choses qu'on va essayer de regarder ensemble. E7 s'arrête, regarde son ordinateur, dit "euh", constate que le rétroprojecteur ne

définition d'un style d'enseignement : « Si le rôle du maître consiste aussi à institutionnaliser, la place de l'institutionnalisation dans la temporalité du processus didactique caractérise le style d'enseignement du maître » (Sarrazy, 1996, 455).

⁶⁸ Cette description ethnographique est une reconstitution faite à partir de nos notes manuscrites et des enregistrements audios. On comprendra que la dénomination « E7 » n'était pas celle employée au moment des observations.

s'est pas lancé. 16 secondes s'écoulent. E7 essaie de lancer son diaporama depuis son ordinateur, puis s'adresse aux étudiants : Je vais vous demander 30 secondes. Ça ne marche pas. En plus, je vous ai fait un super PowerPoint ! 25 secondes s'écoulent. Le brouhaha recommence de plus belle. E7 relève le nez vers l'assistance, et reprend avec un ton plus affirmé : Donc du coup ! (Le faisant durer) Chuuuuuut ! Maintenant qu'on a cette vigilance, OK, on va faire attention, on va réfléchir à comment cette image s'est construite. J'avais commencé du coup... E7 s'interrompt, toujours gêné par le brouhaha ambiant. Certains étudiants se taisent, E7 reprend sur un ton plus bas comme pour obliger les étudiants à se taire et à écouter : J'avais commencé par reprendre ce que vous m'aviez dit. Le postulat qu'on avait au terme de cette introduction sur le sens commun c'est : ça existe, ça nous permet de communiquer, ça nous permet d'échanger, ça nous permet de pouvoir vivre ensemble, du coup on va essayer de voir quel est le sens commun sur la question de l'éducation. C'était les deux questions très rapides que je vous avais posées sur Moodle⁶⁹, qu'on avait commencées à détailler, avec un travail de définition. [...] Nous ne retranscrivons pas ici l'intégralité des paroles de E7 qui, pendant 1 minute, et sur un ton particulièrement plus rapide, reprend tout ce qui a été dit au dernier cours avec des expressions telles que : "Nous avons vu que... Si on poursuit un peu plus, on avait vu apparaître que... On avait détaillé que... On avait vu aussi que..." Deux étudiants rentrent dans l'amphithéâtre. Cela fait maintenant 5 bonnes minutes que le cours a commencé. E7 s'arrête, regarde l'ordinateur, le diaporama n'est toujours pas projeté sur le cyclo. E7 dit : Ça ne marche toujours pas. Je vous avais mis l'essentiel. Le brouhaha s'amplifie. E7 reprend, sur un ton relativement élevé : Euh, donc, si je reprends... Chuuuuuut... E7 attend sept secondes. Le bruit s'atténue mais des étudiants continuent toujours de discuter. Il ne s'agissait pas seulement de savoir ou de transmettre, il s'agissait de savoir comment transmettre, donc l'idée que... Constatant que le silence n'est pas complet : Hé, s'il-vous-plaît ! Je ne vais pas vous dire d'arrêter toutes les trente secondes. Si vous ne voulez pas le rappel, je ne le fais pas ! Moi je m'en fiche, je peux continuer direct. Je le zappe, le rappel ? Un étudiant répond "non". E7 reprend : Alors j'ai besoin de vous. (Reprenant) Donc, une dimension anthropologique du savoir, au sens où savoir ça se fait dans une culture bien particulière. On avait pris le temps de distinguer transmission, enseignement, instruction, des choses sur lesquelles je ne reviens pas mais il faut que vous les ayez en tête. [...] Nous ne retranscrivons pas la fin de ce rappel, ponctué par des expressions telles que : "On avait fini en disant que... Ce qui ressortait c'était... on avait fini du coup avec... On était arrivé enfin à la question de... On s'était posé la question du coup..." Puis E7 marque la fin de ce rappel par : On s'en était arrêté là. On va pouvoir poursuivre. Le brouhaha ambiant, ayant enfin cessé, laisse place au bruit des étudiants qui pianotent sur leur clavier,

⁶⁹ Moodle est une plateforme pédagogique en ligne permettant aux enseignants de communiquer de manière généralement asynchrone et à distance avec les étudiants (en déposant des documents, en lançant des forums de discussion...).

tandis que E7 reprend le cours là où il l'avait interrompu, avec un ton désormais plus lent, reformulant régulièrement ses phrases et marquant de nombreuses pauses, comme s'il dictait. Cela fait 11 minutes que le cours a commencé.

Cet extrait tiré de nos observations a été d'une grande richesse pour définir un certain nombre de variables relatives au style d'enseignement de l'enseignant, que ce soit l'utilisation du diaporama, les interactions avec les étudiants, les pauses, le débit de parole, etc. Plusieurs sources d'informations ont donc constitué le matériel de base à la construction de nos variables : notes manuscrites, observations *in situ*, enregistrements sur dictaphone. Cependant, il a été tout à fait intéressant de compléter ces données par le discours que les enseignants ont pu tenir sur leur propre manière d'enseigner. Bien que moins déterminante dans la définition de nos variables, une autre source de données – à savoir des entretiens – a permis de renforcer certains de nos choix.

2.2.2.2 Par entretiens

En effet, quelques mois plus tard⁷⁰, nous avons rencontré ces sept enseignants lors d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure⁷¹. Comme nous le disions, bien que cette nouvelle source d'informations n'ait pas été décisive quant à la construction des variables, rencontrer les sept enseignants lors de ces entretiens a été l'occasion de leur demander de définir leur manière d'enseigner. Les réponses qui en ont découlé ont pu permettre parfois de confirmer certaines de nos observations. Voyons comment, dans l'extrait d'entretien ci-dessous, les propos tenus par E7 font écho à ce que nous avons pu observer en amphithéâtre. E7 répond à la question « Pouvez-vous décrire votre manière d'enseigner ? » :

« C'est très structuré mais c'est aussi parce que c'est une façon de me rassurer moi (*rires*). Je sais où je vais. Là, c'était mon tout premier cours magistral et ce cours-là c'était le tout premier donc je sais que moi quand je suis un peu stressé, j'ai tendance à parler vite, et ils me l'avaient dit donc j'ai essayé de ralentir après. Ce que je fais, histoire qu'ils puissent suivre et que je sache aussi où je vais, c'est qu'ils ont un PowerPoint avec les idées principales. Avant je leur montrais mes diapos d'emblée, car il y avait pas encore le mode présentateur sur mon ordi. Je mettais un point en noir lisible et les points d'après en gris plus clair, de façon à ce que moi sur l'ordi je les voie mais pas eux, donc je leur disais "Ne notez pas". Je m'étais rendu compte que dès que je passais une diapo, ils étaient tous en train de copier et ils n'écoutaient plus ce

⁷⁰ Précisément, de mai à juin 2017. Si cette partie sur les styles d'enseignement apparaît relativement en début de notre écrit, cela ne rend pas compte pour autant de la chronologie selon laquelle se sont déroulées les différentes étapes de notre méthodologie. En effet, nous avons par exemple analysé le contenu des prises de notes et des copies des étudiants bien avant de déterminer des styles d'enseignement, dont la typologie ne nous a servi que plus tard lors de la mise en regard statistique avec les analyses de contenu réalisées antérieurement.

⁷¹ 40 minutes pour le plus rapide d'entre eux et 1h20 pour le plus long.

que j'étais en train de dire donc c'était pas possible ! (*Rires*) Et ce que j'aimais bien faire c'est, le cours d'après, commencer par une reprise. Quels sont les éléments importants ? Qu'est-ce que vous avez compris de ça ? Qu'est-ce que vous avez retenu de la fois dernière... ? Pour reprendre les principales idées. C'était aussi une façon de leur donner la parole, ce qui n'est pas le principe de base du cours magistral. Après, je me suis rendu compte que ça pouvait être à double tranchant, c'est-à-dire qu'il y avait certains étudiants qui se fichaient de cette phase-là, qui discutaient entre eux et qui commençaient à écouter que quand on arrêtait cette phase-là. Il y avait toujours quelque chose en début pour reprendre. Et puis eux ils enchaînent les cours alors c'est une façon de se remettre dans ce cours précisément, ce qu'on a vu la fois dernière, de reformuler éventuellement des choses, de donner certains détails... Donc voilà, c'est structuré, très structuré. »

Cet extrait d'entretien montre comment l'enseignant, bien que convaincu des vertus didactiques du rappel ou de l'utilisation d'un diaporama, n'est pas dupe des effets parfois non escomptés qu'ils peuvent produire (lassitude des étudiants, déconcentration, bavardages, automatismes dans la prise de notes, *etc.*). Alors que la seule observation n'aurait pas pu nous apporter cette nuance, ces différents outils de recueil de données ont ainsi trouvé tout leur sens dans leur complémentarité. Voyons comment, à partir de ces différentes données, nous avons ainsi établi puis regroupé les variables relatives au style d'enseignement des enseignants.

2.2.3 Description des manières d'enseigner : construction des variables

2.2.3.1 Définition de 26 variables liées aux styles d'enseignement

A la suite de nos observations, nous avons d'abord défini 26 variables. Détaillons-les rapidement :

Tableau 4. Description des 26 variables liées au style d'enseignement

Variable	Codage	Signification	Modalités
1	NOTE1	L'enseignant a-t-il des notes avec lui ?	1 oui 2 non
2	NOTE2	Les lit-il ?	1 oui 2 non 3 variable
3	PWPT	Utilise-t-il un PowerPoint ?	1 oui 2 non
4	SCHEM	Fait-il des schémas au tableau ?	1 non 2 oui
5	PLAN	Suit-il un plan ?	1 oui 2 non 3 variable
6	TPS	Respecte-t-il le temps prévu ?	1 plutôt oui 2 plutôt non
7	FORM	La forme de sa présentation est-elle claire ?	1 plutôt oui 2 plutôt non
8	FIL	Lui arrive-t-il de perdre le fil ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
9	EX	Use-t-il d'exemples ?	1 plutôt peu 2 oui beaucoup
10	DIGRE	Fait-il des digressions ?	1 non 2 oui
11	INTER	Interroge-t-il les étudiants ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
12	QUS	Répond-il à beaucoup de questions ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
13	ADAPT	Adapte-t-il selon les circonstances ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
14	TOLER	Tolère-t-il les bruits parasites ? ⁷²	1 plutôt non 2 plutôt oui
15	COMPREH	Vérifie-t-il la compréhension ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
16	IMPRO	Improvisé-t-il ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
17	DEBIT	Quel est son débit de parole ?	1 régulier 1 variable
18	PAUSE	Marque-t-il des pauses ?	1 plutôt non 2 plutôt oui

⁷² Il n'est pas tant question ici de dire que l'enseignant les tolère que de constater qu'il ne les recadre pas. En effet, l'existence de bruits parasites (bavardages, principalement) dans un cours en amphithéâtre ne nous permet pas de dire que l'enseignant n'en est pas moins dérangé. Nous appuyant donc sur des faits observables, nous parlerons d'un enseignant qui ne tolère pas les bruits parasites, un enseignant qui ostentatoirement, demande aux étudiants bruyants de se taire, mais également celui qui, en entretien, a exprimé son exigence d'être écouté par l'ensemble de la promotion alors qu'il assure son cours.

19	REFORM	Reformule-t-il ses phrases ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
20	DEPLAC	Se déplace-t-il ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
21	GEST	S'exprime-t-il par des gestes ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
22	EXPRESS	Est-il expressif par ses mimiques ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
23	BLAG/CG	Se laisse-t-il aller à des blagues ou des « coups de gueule ⁷³ » ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
24	FOND	La logique du cours est-elle plutôt simple ou complexe ?	1 plutôt simple 2 plutôt complexe
25	REFLEX	Fait-il part de ses réflexions ?	1 plutôt non 2 plutôt oui
26	OPIN	Donne-t-il son opinion ?	1 plutôt non 2 plutôt oui

Si certaines variables sont plutôt faciles à objectiver (par exemple, l'enseignant utilise-t-il un diaporama ?), d'autres sont plus difficiles à cerner, et c'est ici que le croisement de différentes sources de données (observations, notes, enregistrements, entretiens...) permet de prendre des décisions. Revenons sur certaines d'entre elles :

- La variable « temps » (TPS) : cette variable, souvent liée aux digressions, aux exemples, à l'improvisation... répond à ce type de questions : l'enseignant est-il dans les temps ? Témoigne-t-il du souci d'être en retard, de ne pas avoir fait ce qu'il avait prévu ? Semble-t-il remplir en une heure de cours, ou sur l'ensemble du semestre, les objectifs qu'il s'était fixés en termes de contenu ? *Etc.* Afin de saisir cet aspect, il aurait fallu interroger les enseignants à la sortie de chaque cours, ce que nous n'avons pas pu faire. Néanmoins, c'est bien sur le long terme que nous avons pu observer, soit des comportements de retard (parfois exprimés par l'enseignant lui-même pendant le cours), soit des attitudes témoignant d'un certain confort quant aux contenus enseignés dans le temps imparti. Prenons quelques exemples : E4 est ce genre d'enseignant qui, en début de cours, annonce ce qu'il pense aborder et constate parfois, le cours terminé, qu'il n'était pas du tout allé sur les chemins qu'il comptait emprunter. Cela ne signifie pas qu'à la fin du semestre, l'enseignant n'aura pas réussi à aborder la totalité des concepts qu'il comptait transmettre à ses étudiants, mais plutôt qu'il ne leur aura pas consacré le temps qu'il s'était initialement fixé. Il arrive d'ailleurs souvent que cet enseignant, voyant la fin du semestre approcher, traite en un ou

⁷³ Nous empruntons cette expression, bien que familière, à E3 et E4. Nous n'en avons pas trouvé une plus appropriée pour rendre compte des indignations que certains enseignants se permettent d'exprimer parfois. D'autre part, la familiarité de cette expression retranscrit selon nous assez bien le niveau de langue généralement employé lors de ces emportements.

deux cours ce qu'il avait pourtant prévu d'aborder sur plusieurs semaines⁷⁴. Prenons cet exemple du 30 septembre 2015 où E4, après 50 minutes d'un cours lors duquel il semble suivre une structure arborescente par l'ouverture d'onglets successifs, s'engage sur une idée qu'il n'avait pas prévue de développer en fin de cours et, à la fois pris et surpris par le temps, et comprenant qu'il ne pourra pas développer son idée de manière satisfaisante, décide de clore son cours ainsi :

« C'est vraiment dommage que ça arrive trop tard... la semaine prochaine, je vais essayer de vous montrer que : on croit qu'on sait jusqu'au jour où on se rend compte qu'on ne sait pas. Autrement dit, vous sortirez de votre cours encore plus désappointés qu'aujourd'hui relativement à la question de l'apprentissage, ce qui vous incitera à beaucoup de prudence lorsque vous serez mis dans la position de dire à quelqu'un : tu as ou tu n'as pas appris. *Le brouhaha s'élève dans l'amphithéâtre, marquant la fin du cours. E4 termine : Vous remarquerez que je vous fais cadeau de quatre minutes !* »

- Les variables relatives au « fond » et à la « forme » (FORM/FOND) : nous voudrions nous arrêter sur la distinction que l'on peut faire entre la « forme » d'un discours et le « fond » qui le soutient. Dans le questionnaire que nous avons fait passer à l'ensemble de la promotion, une section était consacrée à l'évaluation des enseignements par les étudiants (nous y reviendrons au chapitre 11). Ainsi, il leur était demandé, pour chacun des cours, d'attribuer une note sur 10 relativement à différents aspects tels que la clarté, la facilité à prendre des notes, l'intérêt ou encore la compréhension. Il est arrivé que des étudiants rajoutent en marge un commentaire exprimant leur difficulté à distinguer « clarté » et « compréhension ». Cette distinction, que nous jugeons proche de celle du fond et de la forme d'un discours, nous semble cruciale : en effet, il est tout à fait possible d'exprimer avec beaucoup de clarté un contenu pourtant complexe dans les concepts qu'il mobilise ; tout comme il serait envisageable de pouvoir exposer de manière tout à fait brouillonne un contenu néanmoins simple. Ainsi, ces deux variables, FORM et FOND, permettent de rendre compte respectivement de la clarté des propos tenus par l'enseignant (par des indices tels que la présence de phrases coupées en plein milieu, d'interjections exprimant l'hésitation, de « bafouillages »... autrement dit, typiques d'un enseignant « difficile à suivre »⁷⁵), et de la complexité propre à l'agencement des concepts mobilisés.

- Les variables « interactions » et « questions » (INTER/QUS) : pourquoi avoir distingué deux variables différentes pour rendre compte des interactions entre l'enseignant et ses étudiants ? Si la variable « interactions » (à savoir le fait que l'enseignant pose des questions

⁷⁴ On renverra ici aux travaux de Marie-Pierre Chopin sur la question de la gestion du temps didactique par les enseignants (Chopin, 2007).

⁷⁵ Roiné écrit à ce propos : « Suivre un cours ou suivre un professeur dépendent non seulement d'une bonne structuration du propos [...] ; d'un tempo dans le débit de parole [...] mais aussi des déplacements du professeur et de sa capacité à vous embarquer dans son expédition. » (Roiné, 2018, 115).

à ses étudiants) relève indéniablement de ce que fait l'enseignant, la variable « questions » peut étonner en ce qu'elle dépend de ce que font les étudiants (le fait de poser des questions). Néanmoins, nous avons jugé pertinent de distinguer et de prendre en compte ces deux aspects dans la description du style d'enseignement de l'enseignant. En effet, rappelons-nous de ce début de cours assuré par E7 que nous décrivions un peu plus haut : à plusieurs reprises, E7 sollicite la participation des étudiants en les amenant à se rappeler ce qui avait été vu au cours précédent. Un observateur extérieur pourrait affirmer, en se basant sur le simple comptage du nombre d'interactions entre l'enseignant et les étudiants, qu'il s'agit d'un cours interactif (tout du moins, un cours plus interactif que celui où l'enseignant suit ses notes sans jamais amener les étudiants à prendre la parole). Un tel comptage a ceci de risqué qu'il ne permet pas de distinguer le caractère parfois artificiel (tout du moins provoqué) de certaines interactions de l'émergence de questions spontanément posées par les étudiants. Ces interventions spontanées sont pourtant le signe selon nous d'une caractéristique propre à l'atmosphère que l'enseignant arrive à instaurer dans son cours, que l'on ne retrouvera pas forcément avec un autre enseignant. L'association de ces deux variables nous permet ainsi de rendre compte de ces cours où, non seulement l'enseignant « va chercher » les étudiants, mais également arrive à créer les conditions de l'émergence d'une dynamique que nous dirons dialectique entre étudiants et enseignant.

- La variable « fil » (FIL) : enfin, la dernière variable sur laquelle nous voudrions revenir est celle relative au fait que l'enseignant puisse perdre le fil de sa pensée ou ne sache plus où il se situe dans l'avancement de son cours. Au même titre que la gestion du temps, cette variable n'a été objectivable que par des indices directement explicités par l'enseignant lui-même. On pourra néanmoins nous faire remarquer qu'un enseignant peut tout à fait perdre le fil de son discours sans pour autant le montrer, et réussir à reprendre son argumentation sans que l'auditoire n'ait observé ce phénomène. Etant dans une analyse des ajustements entre la manière dont l'enseignant enseigne et la manière dont l'étudiant s'approprie le savoir transmis, il nous semble cohérent de nous appuyer ici sur des faits visibles, tangibles. Nous avons ainsi attribué la modalité « 2 » à ces enseignants qui, de façon répétée ou isolée, ont pu exprimer, au cours du développement des idées qu'ils étaient en train d'exposer, la sensation de s'être « perdu », un terme que nous empruntons à E4⁷⁶ qui amorce son cours du 30 septembre 2015 ainsi :

« La dernière fois, j'ai fini mon cours en disant que je débiterai mon prochain cours sur les travaux qui ont lieu dans le domaine de la proxémique. La dernière fois, j'ai commencé à amorcer euh... une distinction entre enseignement et éducation. (*quatre secondes s'écoulent*) Alors, j'essaie de me souvenir exactement... ce que je vous ai dit, et ce que je vous ai pas dit. L'idée

⁷⁶ Précisons que c'est un des rares enseignants qui assure son cours sans aucune note sous les yeux.

forte que je vous ai dit la semaine dernière, c'est l'idée selon laquelle euh... les effets éducatifs en termes d'apprentissage sont d'autant plus puissants qu'ils sont peu apparents ou masqués. J'avais pris quelques exemples, par exemple sur le euh... quelques exemples sur le... sur le don, sur le rapport que les enfants pouvaient établir à la générosité, vous savez en référence au... (*Se rendant compte qu'il confond deux cours*) Non ! Ça c'était sur le cours de psycho ! (*Demandant confirmation*) Hein ? Alors, j'avais dit que je démarrerais sur la proxémique, et c'est là-dessus... Non ! Euh, pardon, je suis un peu perdu... J'avais fait le cours ou pas ? Je vous avais parlé de Hall ? Des manières de se positionner dans l'espace, etc. ? Ça, je l'avais fait ? Bon beh voilà. C'est là-dessus que je m'étais arrêté ? »

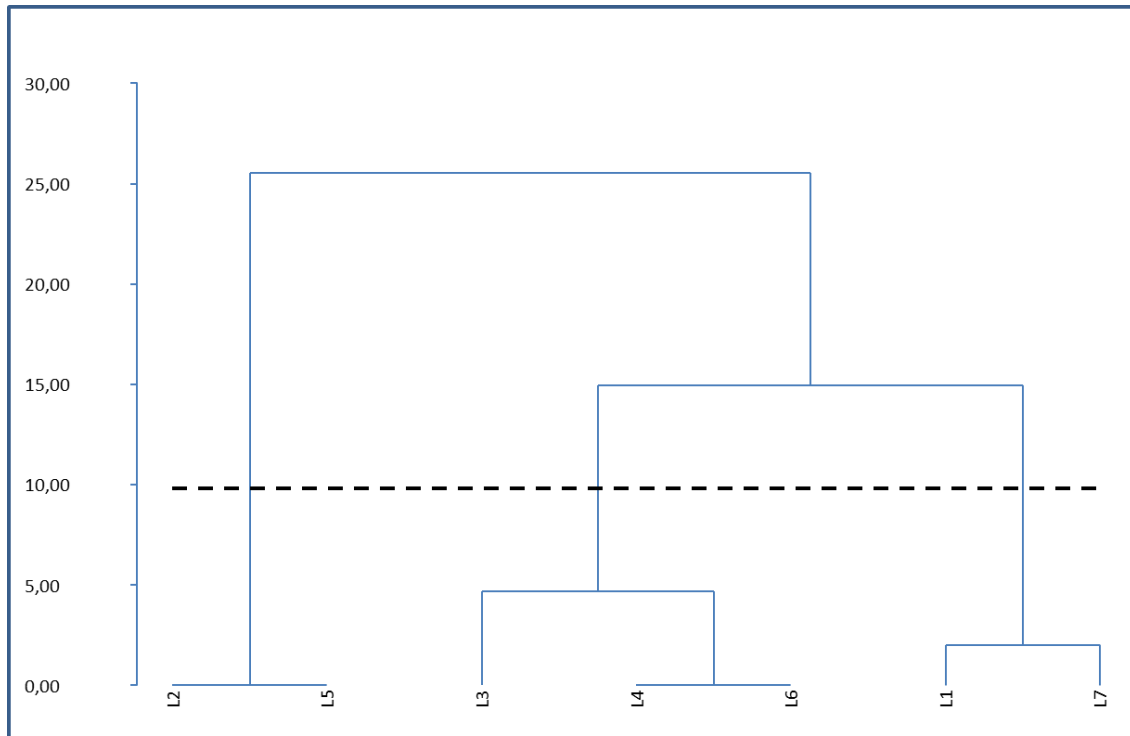
Maintenant que nous avons spécifié certaines de ces variables, voyons comment elles peuvent permettre de réunir les enseignants selon des caractéristiques communes.

2.2.3.2 Regroupement des enseignants selon les 26 variables

Bien que ce nombre de variables soit particulièrement élevé pour classer seulement sept individus, nous avons malgré tout voulu regarder ce qu'une classification ascendante hiérarchique (CAH) ou une analyse des correspondances multiples (ACM) pouvaient donner en termes de regroupements des individus.

Une classification ascendante hiérarchique, répartissant les sept enseignants dans trois classes selon les 26 variables définies nous donne le dendrogramme suivant :

Figure 1. Dendrogramme généralisé des 7 enseignants en 3 classes (26 variables)

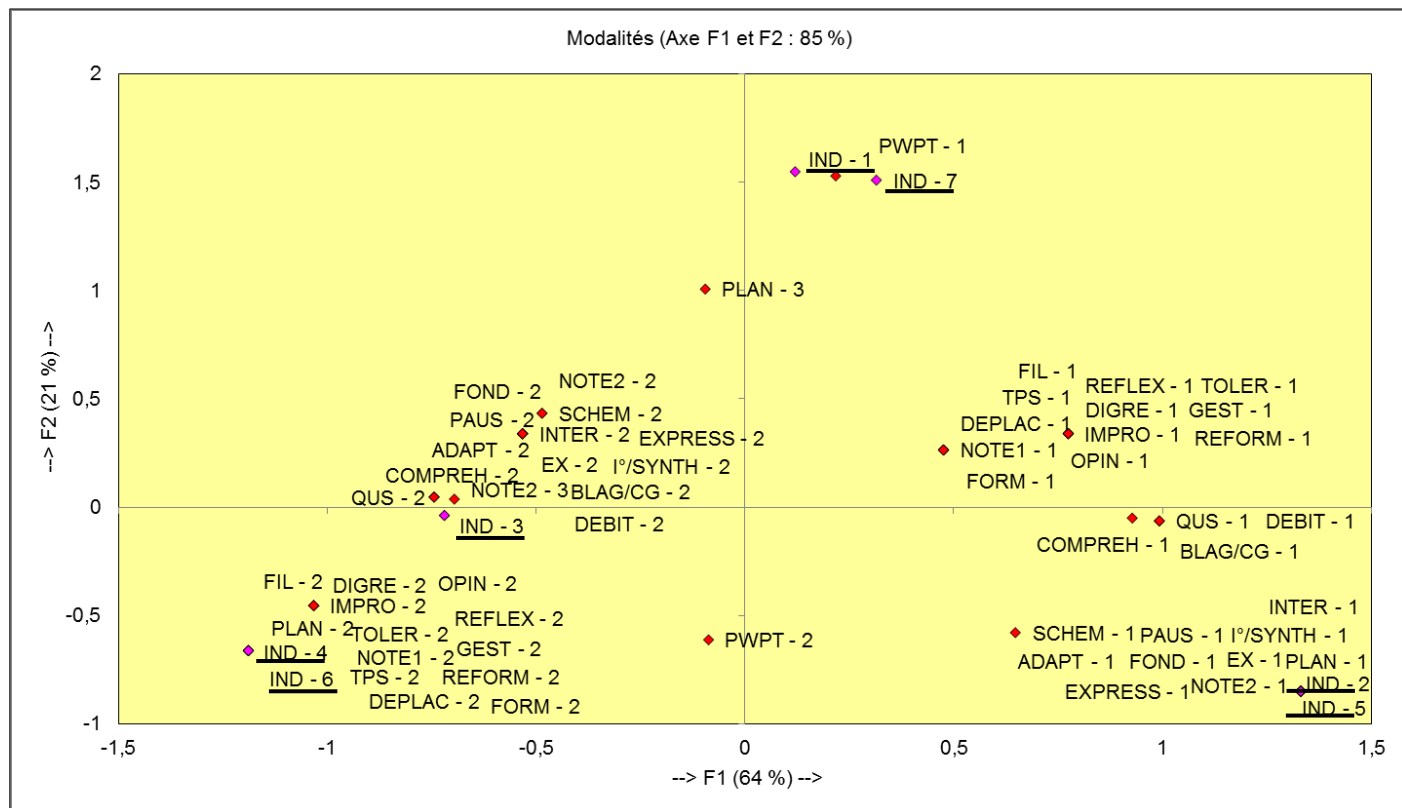


Trois groupes se dégagent de cette classification :

- Le groupe 1 (G1) réunit les enseignants E2 et E5.
- Le groupe 2 (G2) contient les enseignants E1 et E7.
- Enfin, le groupe 3 (G3) est composé des enseignants E3, E4 et E6.

Afin de spécifier les variables qui caractérisent chacun de ces groupes (et plus précisément les modalités qui leur sont associées), nous effectuons une ACM dont le plan principal est rapporté ci-dessous :

Figure 2. Plan principal du regroupement des 7 enseignants selon les 26 variables



Les enseignants sont désignés selon le code « IND – 1 » pour l'enseignant 1. Nous les avons soulignés afin de rendre leur positionnement plus apparent. On se référera au tableau 4 pour la signification des variables présentes dans ce schéma. Le plan factoriel principal de cette analyse explique 85% de l'inertie du nuage. Les regroupements qui s'y dessinent confirment ceux obtenus avec la CAH. En effet, tandis que l'axe 1 (qui explique à lui seul 64% de la variabilité) révèle une opposition entre G1 (E2 et E5) sur le pôle positif et G3 (E3, E4 et E6) sur le pôle négatif, l'axe 2 isole sur le pôle positif les enseignants E1 et E7 des autres individus. Plus précisément, on constate que G3 se caractérise par des variables dont les modalités (2) sont opposées à celles de G1 (modalités 1). Les enseignants E1 et E7 semblent eux partagés entre ces deux profils, ayant à la fois des caractéristiques communes à l'un et à l'autre des deux groupes d'enseignants.

Ainsi, G3 regroupe des professeurs qui n'utilisent pas de diaporama, perdent parfois le fil de leur pensée, font de nombreuses digressions et donnent de nombreux exemples, interrogent les étudiants, les sollicitent afin de vérifier leur compréhension, adaptent le déroulement du cours en fonction de ces interactions, tolèrent (pour deux d'entre eux) le bruit occasionné par les discussions entre étudiants, ont un débit de parole variable (rapide dans les fulgurances, lent dans des moments de réflexion en construction) et un discours

riche en pauses et en reformulations, ont une tendance à l'improvisation, sont particulièrement expressifs (en termes de mimique⁷⁷ et de gestuelle), n'hésitent pas à se laisser aller à des blagues ou à des « coups de gueule », et pour finir partagent leur opinion et leurs réflexions lors d'un cours au contenu particulièrement complexe⁷⁸.

En opposition à ces enseignants, E2 et E5 partagent comme caractéristiques communes qu'ils suivent de près des notes et un plan prédéfini, laissant peu de place aux digressions ou aux nombreux exemples, utilisent peu le tableau (pour faire des schémas, par exemple), ont un discours plutôt clair dont ils ne perdent pas le fil, interagissent assez peu avec les étudiants (des étudiants qui, globalement, passent le cours à écrire, posent peu de questions, discutent peu entre eux et sont aussitôt repris s'ils produisent des bruits parasites), ont un débit de parole régulier (l'un rapide, l'autre lent) et peu marqué par des pauses ou des reformulations, restent au même endroit et n'usent pas spécialement de mimiques ou d'une gestuelle marquée et enfin assurent un cours à la logique didactique plutôt factuelle, suscitant peu la réflexion.

Enfin, les enseignants E1 et E7 associent, par une sorte de métissage, des caractéristiques propres aux individus E3, E4 et E6 et d'autres propres aux enseignants E2 et E5. Ainsi, E1 et E7 sont des enseignants qui, certes, arrivent en cours avec des notes et un plan prédéfini (qu'ils projettent généralement sur diaporama), mais font preuve d'une capacité de détachement à l'égard de leurs notes et de leur plan. Ces enseignants semblent néanmoins gérer leur temps en perdant peu le fil de leur discours malgré les nombreux exemples qui le jalonnent (un discours, d'autre part, plutôt clair et peu marqué par des digressions). Ce sont également des enseignants qui sollicitent la participation des étudiants, s'y adaptent, mais tolèrent assez peu que les étudiants puissent discuter entre eux (rappelons les multiples tentatives de E7 pour faire régner le silence dans l'amphithéâtre au moment du rappel). Enfin, ces enseignants, fortement expressifs par leurs mimiques mais peu engagés dans leurs gestes, délivrent un discours moins propice à la réflexion et au débat d'idées.

Afin de préciser la description des trois groupes d'enseignants qui se sont dégagés de l'analyse multivariée, il convient de réduire les variables mobilisées.

⁷⁷ Juliette dira au sujet de l'enseignant E4 : « Je préfère prendre des notes avec [E4]. En fait, avec sa tronche et ses mimiques... ça s'intègre. Du coup, quand je relisais mes notes, je le revoyais ! Je me disais : "ah oui, je me rappelle, il avait dit ça !" Ça rentrait plus. C'est ses mimiques. C'est lui, en lui-même. »

⁷⁸ Nous verrons plus avant en quoi le style d'enseignement de l'enseignant est étroitement lié au style de cours qu'il assure. En effet, certaines logiques didactiques de cours peuvent induire un certain style d'enseignement.

2.2.4 Les 5 dimensions : supports, structure, ouverture, éloquence, logique

2.2.4.1 Mode de construction des 5 variables

Nous avons effectué des regroupements des 26 variables selon des thématiques communes. Nous avons ainsi déterminé 5 nouvelles variables déclinées selon deux ou trois modalités : 1) les **supports** que l'enseignant utilise pour faire cours ; 2) la **structure** du cours ; 3) l'**ouverture** des interactions entre l'enseignant et les étudiants ; 4) l'**éloquence** avec laquelle l'enseignant s'exprime ; et 5) la **logique** didactique propre au cours. Voici plus précisément ce que chacune d'elle regroupe :

- La première renvoie aux **supports** sur lesquels l'enseignant s'appuie pour faire son cours : va-t-il utiliser des notes ? Les lire ? Se servir d'un diaporama, du tableau ? Elle se décline en deux modalités : libre et préparé. Il ne s'agit pas ici d'affirmer que l'enseignant qui arrive en amphithéâtre sans notes et sans diaporama n'a pas préparé son cours, mais plutôt que l'utilisation qu'il fera des supports mis à sa disposition (tels que le tableau à craie) n'aura pas été préméditée et se déploiera librement au fil du cours.
- Ensuite, nous avons réuni sous l'intitulé **structure** la présence d'un plan, la gestion du temps, la clarté de la présentation, le fait que l'enseignant puisse perdre le fil, donne beaucoup d'exemples et fasse des digressions. Les modalités associées à cette variable décrivent une structure plutôt linéaire (l'enseignant suit un plan, d'un point A à un point B, puis du point B au point C, etc.) ou arborescente (l'enseignant, ici, partant d'un point A, pourra être amené à passer par un point A' avant d'atteindre un point B, donnant cette impression de laisser une idée en suspens, « d'ouvrir des onglets », « des tiroirs », qu'il referme au fur et à mesure de sa démonstration).
- Comme nous l'avons vu, la qualité des interactions ne se réduit pas au seul acte qui consiste à interroger les étudiants. Ainsi, la variable **ouverture** fait également référence au fait que l'enseignant réponde aux questions plus ou moins nombreuses des étudiants, qu'il adapte le déroulement de son cours en fonction de celles-ci, qu'il tolère le brouhaha ambiant et enfin qu'il vérifie la compréhension des étudiants pendant le cours. On parlera d'une ouverture large ou étroite selon que les interactions entre l'enseignant et les étudiants rendent compte d'un réel dialogue ou à l'inverse témoignent d'une communication peu animée voire inexistante.
- La variable **éloquence** (que nous avons hésité à appeler « jeu », en référence ici au jeu du comédien⁷⁹) renvoie à des caractéristiques qui s'apparentent au milieu du théâtre : l'enseignant à l'éloquence « théâtralisée » sera celui qui, par ses gestes, ses

⁷⁹ En effet, si l'éloquence renvoie généralement à l'art de la parole, nous voudrions, par cette variable, rendre compte également de la gestuelle de l'enseignant. Nous n'optons pas pour l'intitulé « jeu » (ayant une connotation trop ludique à notre goût) et maintenons celui d'éloquence, cette dernière étant selon nous fortement portée, façonnée, liée au corps qui l'incarne.

mimiques, ses déplacements, mais également son débit de parole et ses blagues, fera vivre son cours sur le mode d'une « improvisation réglée⁸⁰ » (Perrenoud, 1983). On reconnaîtra dans l'enseignant à l'éloquence relativement « neutre » cet enseignant qui, généralement assis sur une chaise ou du moins ne se déplaçant que très peu, assurera son cours sur un mode assez peu expressif, privilégiant un ton relativement monocorde et un débit régulier.

- Enfin, la **logique** du cours (ne participant pas tant à la définition d'un style d'enseignement qu'à celle d'un style de cours, nous y reviendrons plus loin) se dira « factuelle » lorsque l'enseignant, sur un mode généralement expositif, transmet principalement des faits (dates, définitions, événements...), tandis qu'une logique « conceptuelle » caractérisera ces cours où, plus que de transmettre des faits, l'enseignant, par ses réflexions et l'usage qu'il fait des concepts qu'il mobilise, transmet avant tout des idées, suscitant davantage la réflexion que la seule restitution. Voici à ce propos comment E4 introduisit l'un de ses cours :

Alors, je fais un petit préambule à la définition de l'enseignement à laquelle je me référerai tout au long du cours : j'appellerai "enseignement"...
(*S'interrompant*) Alors, cette définition va évoluer au fur et à mesure du cours, ou des cours, au sens où elle va se complexifier parce que je vais introduire des éléments supplémentaires.

Le tableau ci-dessous résume le détail du regroupement effectué :

⁸⁰ A l'image du comédien de la Commedia Dell'Arte, le professeur « s'avance sous un masque », pour reprendre ici l'expression de Brousseau (Brousseau & Brousseau, 1987, 34), ne s'appuyant sur aucune note écrite, nourrissant son discours par de nombreux exemples, interactions et digressions.

Tableau 5. Construction des variables : supports, structure, ouverture, éloquence, logique

Variables	Réduction	Modalités
NOTE1 NOTE2 PWPT SCHEM	supports	1 préparé ⁸¹ 2 libre
PLAN TPS FORM FIL EX DIGRE	structure	1 linéaire 2 arborescente
INTER QUESTION ADAPT TOLER COMPREH	ouverture	1 étroit 2 large 3 intermédiaire
IMPRO DEBIT PAUS REFORM DEPLAC GEST EXPRESS BLAG/CG	éloquence	1 neutre 2 théâtralisé 3 intermédiaire
FOND REFLEX OPIN	logique	1 factuel 2 conceptuel

Si les supports, la structure et la logique se déclinent assez logiquement sur un mode binaire, l'ouverture et l'éloquence sont les seules variables comprenant la modalité « intermédiaire ». En effet, comme nous l'avons vu avec E7, les interactions qu'il suscite ne nous permettent de parler ni d'une ouverture large ni pour autant d'une ouverture étroite. Ce type d'ouverture est aussi celle qui caractérise E1. Concernant leur éloquence, ces deux mêmes enseignants, principalement postés au même endroit, seront plutôt modérés dans leur gestuelle mais généreux en termes de mimiques, parfois de blagues... selon un débit qui parfois s'accélère, marque des temps d'arrêt. Cette modalité « intermédiaire » nous a ainsi

⁸¹ Dans un souci de simplification rédactionnelle, toutes les modalités sont rédigées volontairement au masculin singulier. Ce sera désormais le cas tout au long de cet écrit.

permis de décrire les cas de E1 et E7 dont nous considérons l'éloquence ni neutre, ni théâtralisée, et l'ouverture ni large, ni étroite.

Si nos analyses précédentes ont mis en évidence des formes de regroupement et d'opposition entre les enseignants selon 26 variables, nous pouvons maintenant nous demander comment se répartissent ces enseignants selon les cinq nouvelles variables que nous avons définies.

2.2.4.2 Nouvelle classification

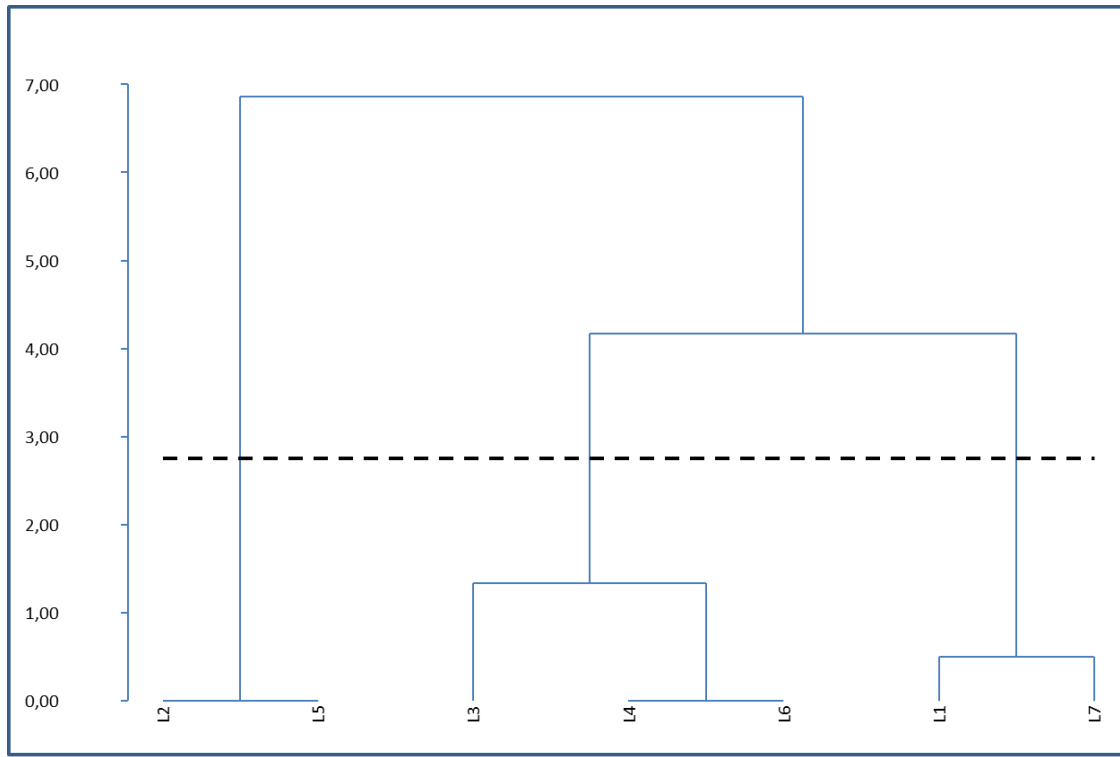
Par réduction des variables, nous obtenons la matrice suivante :

Tableau 6. Matrice des 5 variables : supports, structure, ouverture, éloquence, logique

Enseignants	SUPPORTS	STRUCTURE	OUVERTURE	ELOQUENCE	LOGIQUE
1	1	2	3	3	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	2	2	2
4	2	2	2	2	2
5	1	1	1	1	1
6	2	2	2	2	2
7	1	1	3	3	1

Nous reprenons ici les analyses multivariées effectuées plus haut. Par une classification ascendante hiérarchique en trois classes, nous obtenons le résultat suivant :

Figure 3. Dendrogramme généralisé des 7 enseignants en 3 classes (5 variables)

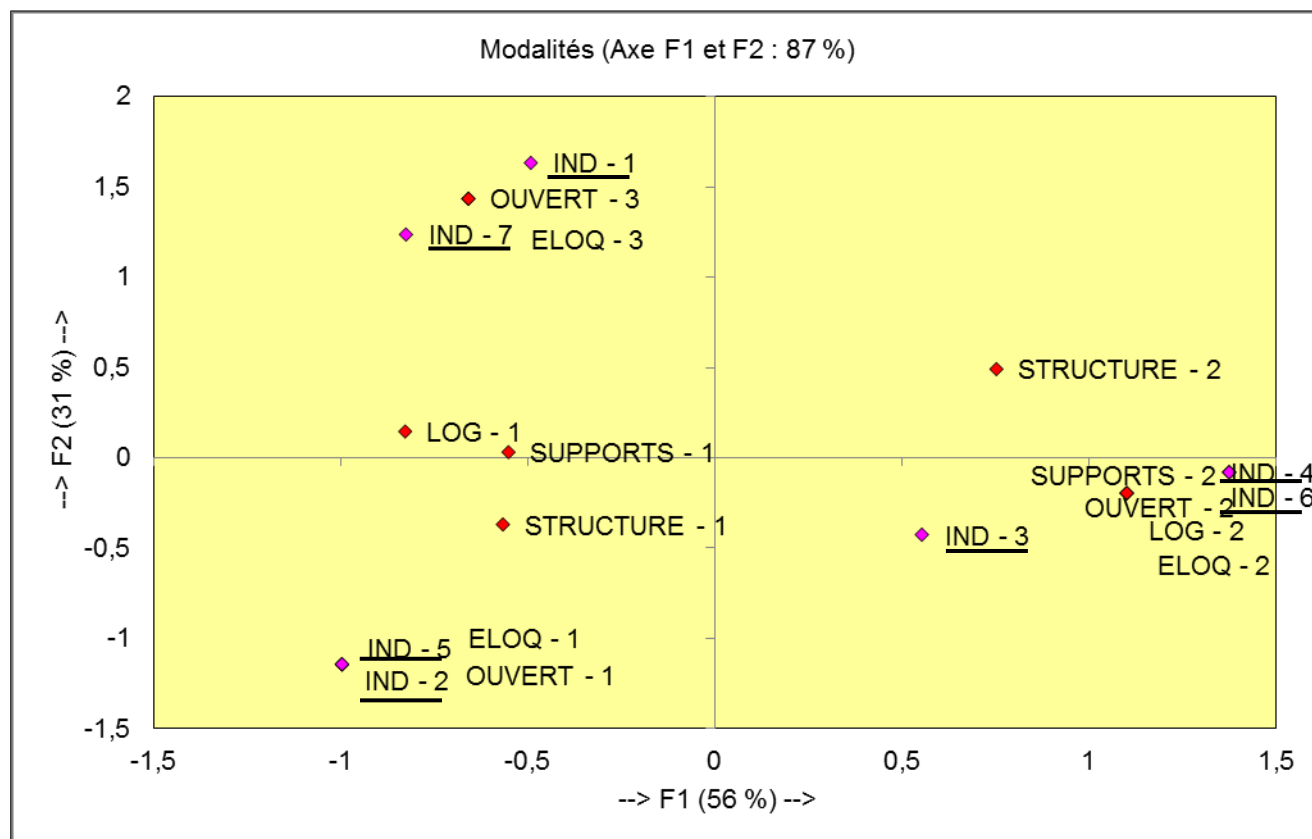


Les résultats sont fortement encourageants car ils sont similaires à ceux obtenus à la suite de la CAH réalisée sur la base des 26 variables. Cette stabilité semble asseoir sa validité. Autrement dit, les compositions des trois classes sont les suivantes :

- Groupe 1 : E2 et E5 ;
- Groupe 2 : E1 et E7 ;
- Groupe 3 : E3, E4 et E6.

Autour de quelles variables les enseignants qui composent chacun de ces groupes se regroupent-ils ? Qu'est-ce qui différencie le groupe 1 du groupe 3 ? Et qu'est-ce qui explique que le profil de l'enseignant E1 se rapproche de celui de E7, en termes d'éloquence ou de structure du cours ? Pour répondre à ces questions, nous complétons ce résultat par une analyse des correspondances multiples, dont le plan principal est représenté ci-dessous :

Figure 4. Plan principal du regroupement des 7 enseignants selon les 5 variables



Les deux axes de ce plan factoriel expliquent 87% de l'inertie. L'axe 1 (expliquant à lui seul 56% de la variabilité) met en évidence une opposition entre les enseignants de G3 (E3, E4 et E6) sur le pôle positif et ceux de G1 (E2 et E5) sur le pôle négatif. Le second axe oppose les enseignants E1 et E7 aux enseignants E2 et E5. Nous retrouvons ainsi les trois classes dessinées par la CAH.

Plus précisément, voici ce qui caractérise chacune de ces classes⁸² :

Tableau 7. Détail des modalités des 5 variables pour les 3 classes d'enseignants

Groupe	Enseignants	SUPPORTS	STRUCTURE	OUVERTURE	ELOQUENCE	LOGIQUE
1	E2 , E5	Préparé	Linéaire	Etroite	Neutre	Factuel
2	E1 , E7	Préparé	Linéaire	Intermédiaire	Intermédiaire	Factuel
3	E3, E4 , E6	Libre	Arborescent	Large	Théâtralisé	Conceptuel

⁸² Nous mettons en gras l'individu représentant chacune de ces classes.

A la lecture de ce tableau, deux constats s'imposent :

- Les groupes 1 (E2, E5) et 3 (E3, E4, E6) s'opposent en tout point. En effet, aucune de leurs modalités n'est commune, quelle que soit la variable concernée.
- Le groupe 2 (E1, E7) présente des caractéristiques communes au groupe 1, en termes de supports, de structure et de logique didactique. Il se distingue néanmoins par son ouverture et son éloquence.

Le traitement statistique que nous avons effectué jusqu'ici nous a permis de dessiner trois classes d'enseignants présentant des caractéristiques propres à leurs manières d'enseigner. Essayons maintenant de les nommer et de les décrire.

2.2.5 Description des trois styles

Avant de décrire les trois styles d'enseignement propres aux trois groupes d'individus que nous venons de définir, nous voudrions faire un point sur le lien qui peut unir un style d'enseignement et un style de cours. Notre analyse des styles pédagogiques des enseignants nous a amenée à réfléchir sur cette dialectique : dans quelle mesure la forme d'un enseignement peut-elle déterminer le fond du propos tenu et inversement, en quoi la logique didactique interne au cours va-t-elle appeler un certain style d'enseignement ?

Ne retrouvons-nous pas là les mêmes présupposés lorsque E2, décrivant sa manière d'enseigner, affirme :

« Est-ce que ça fait appel à la réflexion... ? Alors ça dépend des cours... Celui-ci, c'est un cours à la fois d'histoire, de socio et de politique donc il faut vraiment faire passer, voilà, faire passer. Si je suis sur d'autres cours du type "discrimination à l'école" par exemple, là j'ai ma structure et puis je vais plus en sortir, faire intervenir les étudiants, travailler sur des exemples, des choses comme ça. Mais ça, c'est un cours très, très... très strict. »

Nous avons commencé à entrevoir ce phénomène dès les entretiens menés auprès des étudiants de la promotion. Leur discours nous a permis de comprendre que les styles d'enseignement et les logiques didactiques ne peuvent être pensés indépendamment des effets qu'ils produisent. Écoutons Cyrielle qui, expliquant les raisons pour lesquelles elle rencontre des difficultés à prendre des notes avec un enseignant plus qu'un autre, soulève cette question du lien entre la méthode d'exposition et le contenu du cours :

« Je n'aimais pas les cours de [E4]... enfin, ce n'est pas que je n'aimais pas, c'était intéressant, mais j'aimais pas comment c'était fait. C'était un peu fouillis, il partait dans ses trucs, on avait du mal à le saisir. En plus, je pense que c'était un cours à la base pas facile non plus. Par exemple, un cours comme [C2] avec [E2], des cours comme ça où c'était vachement... *(Fait un signe vertical de la main comme pour trancher quelque chose)* c'était des dates,

c'était hyper carré, il avait juste à lire son cours et on prenait en notes, c'était très clair, c'était un déroulé en fait ; alors que le cours de [E4] c'était un peu plus complexe à expliquer je pense, du coup on avait un peu de mal. »

Ici, la logique interne au cours de E4 représente un obstacle à la prise de notes de Cyrielle. Si le style d'enseignement de E4 est directement invoqué à l'endroit d'une prise de notes difficile, Cyrielle ne se méprend pas sur le rôle prépondérant que peut jouer la logique didactique propre au cours : la façon dont l'enseignant enseigne peut poser certes des difficultés, mais peut-être est-ce le cours en lui-même qui va appeler un certain style pédagogique. Dans un même ordre d'idée, mais avec un effet inverse, regardons comment Annabelle, major de la promotion, affirme préférer prendre des notes avec E4 qui, malgré une apparence brouillonne, développe une « cohérence », une « réflexion », un « fond », facilitant selon elle la compréhension du cours⁸³ :

« Des fois, je ressortais des cours de [E4] et j'avais écrit trois lignes, mais si on a capté le fond de sa pensée, ça va, on a l'idée principale. [...] Alors que avec [E5], j'avais beaucoup de mal à suivre le fil, parce que pour moi, il faut qu'il y ait une logique, une cohérence de la pensée... En fait, pour moi, il y avait des profs derrière lesquels il y a de la réflexion et d'autres où ils récitaient des trucs. »

Dans cet extrait, Annabelle souligne l'idée que ce n'est pas tant la clarté de la méthode d'exposition des savoirs qui va déterminer la compréhension du cours, que la logique didactique interne à ce dernier.

Ainsi, si nous avons choisi de ne pas privilégier l'expression « styles de cours » au profit des « styles d'enseignement », nous ne sommes pas dupe du fait que certains styles de cours puissent être plus propices au mode expositif amenant un « contrat d'émission » (Brousseau, 1997)⁸⁴, tandis que d'autres solliciteront davantage la réflexion. On peut alors penser qu'un cours fortement structuré par un apport de connaissances conséquent n'appellera pas nécessairement un style d'enseignement favorisant ce que nous pouvons appeler la décontextualisation. Cependant, si nous pensons cet ajustement dialectique entre styles de cours et styles d'enseignement indéniable, nous pensons également qu'il n'en reste pas moins que les enseignants, pétris de leurs croyances pédagogiques, de leurs idéologies, de leurs habitudes, portent avec eux une « couleur » qui leur est propre, bien que

⁸³ La distinction que nous avons établie plus haut entre clarté et compréhension prend ici tout son sens. La clarté de la méthode d'exposition d'un enseignement ne fait pas tout : il y a bien une cohérence interne au cours que l'étudiant doit comprendre s'il veut en saisir les concepts et les savoirs enseignés.

⁸⁴ Selon Brousseau, « le contrat d'émission ne lie pas directement l'émetteur et un éventuel récepteur. L'émetteur délivre un message sans se préoccuper des conditions *effectives* de réception. [...] Ce contrat limite peut être parfois réellement observé dans des classes : le professeur monologue sans tenir aucun compte de la présence des élèves » (Brousseau, 1997, 24-25). Bien que renvoyant à une situation de diffusion de connaissances sans intention didactique, ce terme nous permet de décrire ces cours magistraux s'apparentant à des monologues sollicitant peu la participation ou la réflexion des étudiants.

cette dernière se nuance selon le contenu d'enseignement qu'ils doivent transmettre. Inversement, la logique didactique propre au cours prendra les couleurs que l'enseignant voudra bien lui donner⁸⁵.

Sur la base des résultats que nous avons obtenus, nourris par les entretiens que nous avons pu mener, voyons maintenant comment ces palettes de couleurs se déclinent au travers de trois portraits types d'enseignants. Nous tenterons de faire vivre ces styles par des reconstitutions de scènes vécues en amphithéâtre et des extraits d'entretiens.

2.2.5.1 Le style « académique »

Nous qualifions E2 et E5 d'enseignants « académiques ». Prenons le temps de les décrire : pour commencer, ces enseignants se déplacent très peu. Tandis que E2 reste assis sur sa chaise, E5, généralement debout, n'effectue qu'un pas ou deux pour aller écrire des noms propres au tableau. On notera que même sa posture varie peu : tandis que la main gauche est logée dans la poche de son pantalon, la droite brandit la craie du tableau. Chez ces deux enseignants, cette faible mobilité du corps s'accompagne d'une éloquence particulièrement neutre : le visage est peu expressif, le débit de parole régulier, la voix monocorde. La régularité de leur expression se retrouve dans la linéarité du plan qu'ils suivent. Sans diaporama mais accompagnés de notes (dont ils se détachent assez peu, en particulier E2), ils énoncent des informations qui s'enchaînent assez logiquement, sans digression, sans fulgurance. Ces cours se caractérisent par une logique que nous dirons « factuelle » : l'enseignant, plus que de susciter la réflexion chez les étudiants, leur transmet un certain nombre de connaissances par une succession de dates, de faits historiques, d'auteurs, d'expériences scientifiques passées, *etc.* Tandis que les étudiants, affairés à prendre des notes, posent peu de questions, l'enseignant de son côté « ouvre » peu les situations (pour reprendre l'expression de Sarrazy⁸⁶) en sollicitant très peu les interactions avec les étudiants (pour vérifier leur compréhension, par exemple) et recadrant les bruits « parasites » provenant de l'amphithéâtre. Illustrons cette description par le discours que ces enseignants peuvent tenir sur leur propre pratique. Ainsi, E2 (représentant du style « académique ») définit son style d'enseignement de la sorte :

« J'ai constaté que les étudiants avaient besoin en début de cours de plan, donc je fais des plans que je distribue : voilà le plan du cours ce sera ça, ça, ça

⁸⁵ Ces arguments expliquent le fait que nous puissions déterminer le style d'enseignement de E4, bien que celui-ci intervienne sur trois enseignements différents dans la maquette. Il y a bien là quelque chose de l'ordre de la régularité dans la manière d'enseigner.

⁸⁶ Selon Sarrazy, « les maîtres "institutionnalisants" n'ouvrent et ne varient que très peu les situations didactiques ; tout se passe comme s'ils cherchaient à maîtriser le plus possible l'ensemble des paramètres d'une situation d'enseignement : ce sont eux qui décident, le plus souvent, qui doit parler ? Quand ? Pour dire quoi ? Ils se posent comme les dépositaires du savoir qu'ils enseignent *ex abrupto* et ne semblent pas manifester une préoccupation quelconque pour les obstacles qui pourraient "parasiter" la communication didactique. » (Sarrazy, 1996, 514).

et ça. J'essaie vraiment, vraiment, vraiment de structurer mes cours, d'avoir mes cours écrits et j'essaie de pas partir trop en digressions, de rester dans mon cours. Je considère qu'il y a vraiment un certain nombre de notions, de connaissances, de savoirs à faire passer, et il faut que je les fasse passer. Il faut qu'ils figurent dans mon cours. Donc, je structure beaucoup mes cours. [...] En amphi, s'il y a des téléphones portables, des machins, je m'arrête. Si ça discute, je m'arrête. Je suis un peu strict, mais je tolère pas qu'il y ait le bazar dans l'amphi. Non, c'est pas possible, ou alors je leur dis de sortir, s'ils sont pas intéressés, c'est pas obligatoire. Donc, structurer, j'essaie de les structurer, j'essaie de les structurer. [...] J'essaie quand même dans tous les cas d'avoir un plan, c'est-à-dire que je passe vraiment beaucoup de temps à préparer mes cours, j'estime que c'est important. »

La répétition des verbes « structurer⁸⁷ » et « faire passer » renvoie à la linéarité de la structure et à une logique didactique reposant sur un mode fortement transmissif, signes selon nous d'un style d'enseignement académique. Répondant à la même question (« Pouvez-vous décrire votre manière d'enseigner ? »), E5 se qualifiera ainsi :

« Ah moi je dirais carrément que je suis de la vieille école. [...] Dans un premier temps, je procède de façon classique, de façon traditionnelle. [...] Le point d'arrivée peut être un peu plus scientifique mais le point de départ est quand même assez académique, c'est vrai. »

2.2.5.2 Le style « métis »

Les analyses que nous avons effectuées ont réuni dans un même groupe les enseignants E1 et E7⁸⁸. Nous l'avons vu, ces enseignants partagent avec le premier groupe des caractéristiques communes en termes de logique didactique (factuelle), de supports (préparés) et de structure (linéaire). Pourquoi alors ne pas les avoir classés parmi les enseignants au style académique ? La différence va se jouer au niveau de leur ouverture et de leur éloquence. En effet, ils partagent, en termes d'ouverture et d'éloquence, des caractéristiques (et ce chacun à leur manière) avec G1 mais aussi avec G3. Le tableau ci-dessous décrit la manière dont se déclinent les variables relatives à l'ouverture et à l'éloquence pour ces deux enseignants. Nous avons mis en **gras ce qui était commun à G1** et en *italique les variables communes à G3*.

⁸⁷ La retranscription intégrale de ce passage de l'entretien révèle huit occurrences de ce verbe.

⁸⁸ Nous ne nous étonnons pas de ce résultat et nous en profitons pour préciser que le cours C7 assuré par E7 était un cours autrefois assuré par E1 (l'année précédant nos observations). Dans la lignée de notre réflexion sur une possible continuité entre le style de cours et le style pédagogique, nous pensons que cette similitude des profils n'est pas le fruit du hasard, eu égard aux contenus d'enseignement qui sont ici délivrés.

Tableau 8. Description des variables « ouverture » et « éloquence » pour E1 et E7

	Variables	E1	E7
Ouverture	INTER	<i>Interroge</i>	<i>Interroge</i>
	QUESTION	<i>Questions</i>	Peu de questions
	ADAPT	<i>Adapte</i>	<i>Adapte</i>
	TOLER	Tolère peu	Tolère peu
	COMPREH	Non	<i>Oui</i>
Eloquence	IMPRO	Non	Non
	DEBIT	Régulier	<i>Variable</i>
	PAUS	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
	REFORM	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
	DEPLAC	Se déplace peu	<i>Se déplace</i>
	GEST	Non	Non
	EXPRESS	<i>Oui</i>	Non
	BLAGUES/CG	<i>Oui</i>	Non

Que nous dit ce tableau ? Quatre constats :

- E1 et E7 ont ceci de commun avec G1 qu'ils tolèrent peu les bruits parasites (tels que le bavardage), ne font pas réellement preuve d'improvisation et affichent une gestuelle relativement neutre.
- Ils partagent tous deux avec G3 les caractéristiques suivantes : ils interrogent régulièrement les étudiants, adaptent leur cours (en fonction de l'actualité, par exemple) et marquent leur discours par de nombreuses pauses et reformulations.
- E1 partage avec G1 le fait de ne pas vérifier la compréhension des étudiants, d'avoir un débit régulier et de généralement rester placé au même endroit ; d'autre part, il a ceci de commun avec G3 qu'il ouvre l'espace pour les questions spontanées des étudiants, qu'il est particulièrement expressif et qu'il fait des blagues.
- Enfin, E7, tout comme les enseignants de G1, est peu expressif, ne fait pas beaucoup de blagues, et n'est pas amené à répondre à beaucoup de questions spontanément posées par les étudiants ; d'autre part, il partage avec G3 le fait de solliciter leur compréhension, d'avoir un débit de parole variable et de beaucoup se déplacer.

En d'autres termes, ces quatre constats montrent que E1 et E7 partagent tous deux des choses communes avec G1 et G3, mais également que chacun à sa façon mélange des caractéristiques différentes avec l'un et l'autre de ces deux groupes. Par conséquent, le fait que leur ouverture et leur éloquence ne soit ni celles du groupe 1 ni celles du groupe 3, étant donné qu'ils empruntent à l'un et à l'autre certaines caractéristiques, nous a conduit à désigner ces enseignants par le terme d'enseignants « métis » : ils ne sont ni l'un, ni l'autre, et un peu des deux tout à la fois. Donnons quelques exemples des observations que

nous avons pu réaliser, en commençant par ce cours assuré par E1 (représentant des enseignants « métis ») :

21 octobre 2015. E1 est sur l'estrade, assis derrière son ordinateur, et regarde l'auditoire, prêt à commencer son cours. Il observe un étudiant au téléphone, laisse s'écouler 15 secondes puis dit, en rigolant : On attend, il finit son coup de fil ! Il va raccrocher. L'étudiant raccroche, en souriant. Voilà ! (Rires de l'enseignant et des étudiants.) Puis, s'adressant à l'étudiant en question : C'est pas sympa ce que j'ai fait ? Eh ouais ! (Rires) C'est de bonne guerre. Bon ! Le calme s'installe. Bonjour tout le monde, j'espère que vous allez bien⁸⁹. Ce soir, c'est les vacances. Avez-vous des questions sur la Licence ? Pas de réaction des étudiants. Puisqu'il n'y a pas de questions, vous savez quoi, on va faire notre cours pendant les 40 minutes dont on dispose, sachant que je voudrais terminer avec vous aujourd'hui la période de la Grèce antique, et je voudrais qu'on joue un petit peu, si vous le voulez bien. Donc, il me faudrait trois acteurs. Réfléchissez pendant que je lance mon PowerPoint (rires dans l'auditoire, brouhaha). Donc, distribution des rôles. Alors, par contre, attention, c'est vraiment un vrai cours ! (Rires) Ça veut dire qu'il faut des gens qui fassent bien le truc, quoi. Donc je veux Socrate, je veux Ménon, et je veux... un esclave (éclats de rires dans l'auditoire). Bon, vous réfléchissez, je lance mon petit PowerPoint. Les étudiants parlent entre eux, E1 prépare ses diapos, puis, 28 secondes plus tard, dit : Bien. Le calme s'installe, E1 attend sept secondes et poursuit : Expérience préalable non exigée ! Qui se lance ? Un étudiant lève spontanément la main. Très bien, vous voulez être quoi ? L'étudiant répond "Peu importe", E1 répète : Peu importe, très bien. Qui veut aussi jouer et qui veut un rôle en particulier ? Trois secondes s'écoulent sans qu'un volontaire ne se propose. Y a qu'un seul courageux dans cette Licence ? Je ne le crois pas. Six secondes s'écoulent. C'est pas hyper compliqué, il faut juste lire. Ah, mais moi je pensais que vous rêviez tous d'être célèbres dans cette génération ! (Rires dans l'auditoire) Ça va peut-être commencer par là ! Bon, alors... Un étudiant lève la main. Ah merci ! Vous voulez être quoi ? Socrate ? Ménon, peu importe ? Bon, OK. Un troisième, s'il-vous-plaît ? Cinq secondes plus tard, une dernière étudiante se porte volontaire. Mademoiselle, très bien ! Alors, vous pouvez venir là, voici votre texte. Les trois étudiants viennent se placer sur l'estrade. E1 leur tend le texte et, s'adressant au premier étudiant volontaire : Alors, vous, on va dire Socrate, vous avez une bonne bouille de Socrate... E1, se rendant compte du double sens possible de cette attribution de rôle⁹⁰, éclate de rire, accompagné par les étudiants qui également

⁸⁹ Cette phrase constitue un réel rituel chez E1, en ce sens qu'il débute chacun de ses cours ainsi, sans vraiment attendre de réponse de la part des étudiants.

⁹⁰ En effet, comme E1 a pu l'enseigner à ses étudiants lors des cours précédents, Socrate était réputé pour être particulièrement laid. Ce rapprochement n'était évidemment pas l'intention de E1 qui, se rattrapant, affirme qu'il voulait faire référence ici à un autre aspect typique de la personnalité de Socrate, à savoir sa sagesse. Il le justifiera quelques secondes plus tard, sur le ton de l'humour : « Je voulais dire qu'il avait l'air d'être le plus sage des hommes, comme l'oracle du temps de Delphes l'a dit ! »

s'esclaffent et, pour certains, applaudissent sous l'effet du comique de situation. Lorsque, 49 secondes plus tard, le calme revient, E1 lance : J'ai perdu l'occasion de me taire !

Bien qu'elles soient en partie préparées – tout du moins fortement cadrées – les interactions que l'enseignant instaure avec ses étudiants sont d'autant de prises de risque que les étudiants peuvent, soit ne pas y répondre, soit les exploiter d'une manière peu prévue par le professeur. L'enseignant « se met en danger », par l'ouverture de brèches qui, finalement, nous le pensons, créent les conditions d'une telle participation. Cependant, l'idée de cette mise en scène est loin d'être improvisée. En effet, E1 nous ayant fait part de l'intégralité de ses notes de cours, nous avons pu constater que ce jeu de rôle était prévu dès le début de l'année dans les notes de l'enseignant. Son caractère prédéfini n'en enlève pas pour autant ni l'intérêt ni la dynamique qu'il peut instaurer au sein de l'amphithéâtre. L'accès aux notes de cours de l'enseignant a constitué un apport tout à fait intéressant : nous avons pu constater qu'elles étaient rédigées à la première personne, sur un ton très oralisé, et d'une manière particulièrement exhaustive, de sorte que, au moment du cours magistral, l'enseignant peut suivre de près ses notes en donnant tout autant l'impression d'un parler naturel. De ces notes émane une préparation particulièrement millimétrée (jusque dans les éventuelles interactions avec les étudiants) mais dont l'enseignant peut, selon la situation, s'en détacher. Nous avons également pu constater que le plan rédigé dans le sommaire de ces notes est bien celui proposé aux étudiants sur les diapos en début de semestre mais que l'enseignant, s'il l'a fidèlement suivi au fil des cours, l'a néanmoins adapté lors de ce 18 novembre 2015, quelques jours après les attentats de Paris survenus cinq jours plus tôt⁹¹ :

18 novembre 2015, 14h34. La salle d'amphithéâtre est presque pleine. Quatre étudiantes reviennent de la pause cigarette. 14h38, E1 rentre dans la salle, monte sur l'estrade, et s'assoit derrière son ordinateur. Bien, dit-il afin d'instaurer le silence. Bonjour tout le monde. Les étudiants répondent "bonjour". Euh pour ceux qui m'ont envoyé des mails, j'étais en déplacement pendant les premiers jours de la semaine, je suis rentré tard hier soir donc je vous ai pas encore répondu. Je vous ai d'autant moins répondu que, en rentrant tard hier soir, j'ai décidé de ne pas vous faire le cours que j'avais prévu de vous faire. Donc, il a fallu que je remonte un cours pour aujourd'hui. Parce qu'on est aujourd'hui, voilà⁹². Donc, je vais vous faire un cours que j'avais pas prévu. Rassurez-vous, c'est un cours de [discipline en question] et qui a quelque chose à voir avec la pédagogie. Alors, comment vous dire ? 53 secondes s'écoulent pendant lesquelles E1 ouvre son diaporama. Des discussions timides entre les étudiants commencent à fleurir. Petit à petit, le

⁹¹ La reconstitution de cette scène n'a été possible que par l'association de l'enregistrement audio de ce cours et des notes que nous avons prises à l'époque.

⁹² E1 sous-entend ici que nous sommes quelques jours après les attentats.

"ronronnement" de l'amphithéâtre se fait entendre de plus en plus bruyamment. E1 ouvre un nouveau diaporama, différent de celui qu'il utilise habituellement. S'affiche en grand à l'écran : "Le cours d'aujourd'hui". Donc, je vous retrouve aujourd'hui, nous sommes quelques jours après il y a quelques jours, et d'habitude, je commence mes cours en disant : "J'espère que vous allez bien", voilà. Donc, je vais vous dire aujourd'hui "j'espère que vous allez bien", même si je sais que, pour certains, vous allez bien, puis pour d'autres, vous êtes un peu bousculés, chamboulés, je ne sais pas, je ne suis pas à l'intérieur de ce que vous avez vécu. Mais, quand j'ai pensé que j'allais vous dire : "j'espère que vous allez bien" avec mon espèce de frivolité usuelle, j'ai pensé que ça pouvait avoir une signification toute particulière aujourd'hui. Mais néanmoins, j'espère en commençant ce cours que vous allez bien, j'espère (*insistant*) vraiment que vous allez bien. Malgré les événements qui nous font relativiser, je maintiendrais l'intérêt, l'utilité, la nécessité de continuer à s'arracher les cheveux sur Platon, Socrate, et d'autres. Donc, j'espère que vous allez assez bien pour qu'on continue à s'arracher les cheveux ensemble, à faire ces petits moments pédagogiques. Néanmoins, m'est revenu un petit poème de Ronsard en tête. Sur l'écran apparaît les mots de Ronsard : « On est bien peu de chose. Et mon amie la rose. Me l'a dit ce matin ». Un silence absolu règne dans l'amphithéâtre. Même les trois étudiantes régulièrement assises au fond, habituellement bavardes, ne disent mot. E1 poursuit : Enfin, le début, que vous connaissez peut-être. Ces petites roses qui sont "bien peu de chose". J'ai donc choisi de vous faire un cours de "peu de chose" sur une période que nous devons aborder à ce stade-là de notre cours puisque, souvenez-vous, il y a quinze jours, on venait de traverser ensemble près de quinze siècles d'histoire, à travers le Moyen-âge, pour arriver à ce moment qui est le moment de la Renaissance, et qui devait me permettre de vous parler de pédagogie. Puisque la pédagogie va se structurer très fortement à la Renaissance autour, *grosso modo*, de deux contributions : celle de pédagogues, comme Montaigne, Rabelais... et celle de penseurs qu'on appelait les Jésuites. Mais aujourd'hui, je vais vous parler du contexte, car ce contexte porte un nom, et ce nom, c'est un nom qu'on a beaucoup entendu ces derniers temps, c'est le nom d'Humanisme. Mais c'est quoi l'Humanisme ? On se souvient vaguement qu'on a vu ce mot dans notre scolarité, dans notre culture peut-être. Je voudrais revenir avec vous sur cette période que fut l'Humanisme et revenir de manière un petit peu légère, poétique. Je vais vous faire de la prose. Aujourd'hui, je n'avais pas envie de vous faire un cours comme les autres.

En résumé, ce qualificatif d'enseignant « métis » nous semble ici tout à fait approprié en ce sens qu'il mélange à la fois préparation et adaptabilité, expressivité de l'éloquence, richesse des interactions et rigueur de leur recadrage en situation. Le dynamisme mais aussi l'écoute ressentis dans l'amphithéâtre sont à l'image de ce style, que l'enseignant qualifie lui-même de « chaleureux ». Laissons-lui la parole :

« Ma manière d'enseigner ? Je pense chaleureuse ! (*Rires*) J'espère. Je pense que je suis quelqu'un de cinglant de temps en temps, mais j'ai l'impression de tout donner. Le mot qui me viendrait... "appétant". Je me dis que je vais pas les voir beaucoup ces jeunes gens, voilà ce que j'ai à vous donner, et quand je sors, j'ai l'impression d'avoir tout donné. Donc, je décrirais ma façon d'enseigner comme entière et chaleureuse, peut-être exigeante de temps en temps. [...] Rien que s'ils pouvaient se dire : "Tiens, il y a un prof, quand il parle de la pédagogie...". Alors, peut-être que certains vont dire : "La pédagogie, c'est l'Antiquité, l'Humanisme, et Les Lumières" [...] mais pour certains, ils pourront dire : "C'est plus compliqué que vous pensez". Voilà ce que j'aimerais qu'ils retiennent. C'est marrant, j'ai l'impression que je suis brouillon, et en même temps, non. Fin⁹³, je suis pas brouillon dans l'idée d'un plan, mais je suis brouillon, complexe, dans le type de phrases que je leur donne, et je sais qu'il y en a que je vais beaucoup rassurer parce qu'avec [E1] t'as des trucs qui sont écrits, il a des feuilles, il a une chemise, il a un plan, il y a des noms, il donne des dates, il y a le PowerPoint où tu mets les grandes idées... Et je sais que c'est parfois contre-productif pour certains, mais finalement, je crois vraiment que... Moi j'ai grandi en étant très scolaire, et j'ai pensé après. Pas partout, mais à l'école, oui. Je crois que ailleurs, hors de l'école, j'ai beaucoup pensé, mais dans l'école j'ai beaucoup appris, et je crois qu'un étudiant qui a 20 ans et qui est sur les bancs de l'amphi, il peut me gober, à la limite, bon, voilà... Je pense que les étudiants s'ils devaient faire un portrait de moi, ils n'auraient pas la même lecture de ce que je suis comme enseignant. Je pense que ce qu'ils vont retenir de moi, ça va être très contrasté. [...] Il y en a qui vont me trouver dur, et d'autres qui vont me trouver hyper gentil, mais parce qu'ils ne comprennent pas que là en fait je suis dur en leur disant ça, mais ils ne voient pas en quoi c'est exigeant ou c'est dur. »

Cet extrait d'entretien nécessiterait nombre de commentaires, que ce soit sur la manière dont les conceptions pédagogiques des enseignants (issues en partie de leur histoire) sont agissantes, ou sur les impacts supposés de la manière d'enseigner sur la perception des étudiants. Néanmoins, nous ne retiendrons que le suivant : ce « contraste » dont parle l'enseignant fait écho selon nous à ce métissage que nous lui attribuons. On retrouvera ce métissage de l'éloquence et de l'ouverture dans la manière dont E7, le second enseignant au style métis, nous décrira sa propre façon d'enseigner :

« Plutôt traditionnelle mais avec la possibilité qu'ils interagissent aussi, qu'ils interviennent si besoin. Je leur disais que si ça allait trop vite, qu'ils me le disent. Il y en a quelques-uns qui l'ont fait à des moments, pour qu'on reprenne des choses. [...] En fait, je prépare mon cours, j'écris tout, je

⁹³ Nous en profitons pour préciser que nous respecterons autant que faire se peut la manière dont les enquêtés s'expriment, retranscrivant ainsi régulièrement « fin » employé pour « enfin », ou encore « y a » pour « il y a ».

structure avec des points, des couleurs. Puis, je fais mon Powerpoint au fur et à mesure sur la base de cet écrit. Je suis bien la structure [...] mais je peux m'autoriser des allers-retours ou ouvrir des trucs à des moments parce que ça répond à leurs questions, t'as un peu plus de souplesse. Et après, la possibilité de leur laisser la parole, j'ai trouvé ça hyper intéressant, avec la promo de cette année, il y en a qui s'en sont très bien saisi. »

On retrouve ici les caractéristiques définies par nos variables relatives à l'ouverture et à l'éloquence de E7 : un enseignant qui prépare et structure particulièrement son cours tout en ouvrant les interactions. Il interroge les étudiants, s'assure de leur bonne compréhension, reformule ses propos, s'adapte aux interactions mais improvise peu. Après les enseignants au style académique et métis, voyons maintenant comment se dessine le profil de l'enseignant que nous avons appelé « dévoluant⁹⁴ ».

2.2.5.3 *Le style « dévoluant »*

Dans ce groupe, nous retrouvons les enseignants E3, E4 et E6. Dans l'ensemble, leur style d'enseignement (en tout point opposé à celui de G1) se caractérise par une logique didactique conceptuelle, des supports libres, une structure arborescente, une ouverture large et une éloquence théâtralisée.

Plus précisément, E4 et E6 ont des profils parfaitement similaires à la seule différence que E6 ne tolère pas les bavardages parasites. Bien qu'appartenant au même groupe, E3 ne présente pas tout à fait le même profil. En effet, E3 se distingue des deux autres par plusieurs aspects : non seulement par les supports qu'il utilise (il est le seul des enseignants dévoluant à avoir des notes rédigées sous les yeux, bien qu'il s'en détache largement ; il n'utilise pas le tableau, pour faire des schémas, par exemple) ; mais aussi en termes de structure (il suit un plan prédéfini ; n'exprime pas de retard ; et se caractérise par une présentation plutôt claire) ; et enfin, il est le seul sur les trois à rester assis sur sa chaise.

A l'exception de ces quelques divergences, ces trois enseignants se retrouvent sur tous les autres points : que ce soit en termes de supports (ils n'utilisent pas de diaporama) ; de structure (ils donnent beaucoup d'exemples, font des digressions et il leur arrive de perdre le fil) mais surtout en termes d'ouverture, puisqu'ils interrogent particulièrement souvent les étudiants, sollicitent leur compréhension, répondent à de nombreuses questions, et adaptent le cours selon la situation. D'autre part, leur éloquence, particulièrement théâtralisée, se caractérise par le fait qu'ils vont employer un débit de parole variable, reformuler, faire des pauses, improviser, user de beaucoup de gestes, d'expressions du visage, de blagues et de « coups de gueule » ; enfin, la logique conceptuelle de leur cours s'explique par la complexité du fond du contenu, le partage d'idées et de réflexions.

⁹⁴ Nous reprenons ici le terme employé par Sarrazy dans sa typologie des styles d'enseignement (1996).

Ces cours, fortement interactifs, donnent presque l'impression d'une pensée en train de se construire, parfois sur le mode de la discussion. On retiendra cette phrase de Cyrielle qui nous dira plus tard en entretien à propos de E4 : « [E4], il nous parle. C'est une idée générale, un concept à comprendre ». L'enseignant, à l'image d'un comédien capable d'improviser sur la base d'un texte qu'il maîtrise bien, et ainsi loin de suivre à la lettre des notes prédéfinies, mobilise des concepts et les illustre en faisant varier de nombreux exemples, reformule ses phrases, marque des arrêts, reprend sur un rythme plus soutenu, s'emporte parfois (aussi bien dans le rire que dans l'indignation), fait des digressions, au risque parfois de perdre le fil de sa démonstration... D'autre part, faisant partie de ces enseignants qui « maintiennent l'incertitude » (Sarrazy, 1996, 512), on les entendra souvent dire des expressions telles que « on y reviendra » ou « on verra ça plus tard ». C'est un enseignant qui sera également particulièrement expressif, faisant varier la tonalité de sa voix, son débit, sa gestuelle, ses déplacements. Loin d'être un spectacle récréatif, ces enseignements, par la logique conceptuelle qui les caractérise, font réagir les étudiants, leurs interactions spontanées en témoignant largement.

Nous pouvons aussi bien avancer l'idée que c'est leur manière d'organiser leurs enseignements qui créent les conditions favorisant ces interactions ; ou, à l'inverse, que c'est mus par l'envie de créer cet échange qu'ils privilégient cette manière de faire cours. En effet, comme le dit Sarrazy à propos de la manière dont les enseignants dévoués utilisent des formes variées de groupement en classe :

« On peut penser que cette variété des formes de regroupement, fait de leur classe un lieu fortement interactif (on pourrait aussi inverser la causalité, en se plaçant cette fois dans la logique du sujet en supposant que c'est par désir (ou volonté ?) de favoriser les interactions sociales qu'ils organisent leur classe de telle manière que ces interactions soient possibles). » (Sarrazy, 1996, 512).

Les conditions d'émergence de cette parole peuvent se manifester sous des formes tout à fait différentes : tandis que E3 se plaît à lancer des questions-débats et à laisser les étudiants interagir entre eux, E6 aura plutôt tendance à recadrer les bruits parasites, avec une justification telle que nous avons pu l'entendre lors d'un cours, lancée à deux étudiants discutant au fond de la salle : « une des conditions pour que les gens parlent, c'est qu'ils soient écoutés ».

Prenons le temps d'illustrer ce style d'enseignement par quelques exemples, notamment ce cours du mercredi 16 septembre 2015 où E4 (représentant de G3), introduisant la notion de compétence langagière chez Chomsky, explique le concept de morphosyntaxe qu'il illustrera en s'appuyant sur plusieurs exemples :

La compétence, c'est toujours une inférence. Vous savez ce que c'est une inférence ? [...] *Ralentissant dans le débit*. On appelle inférence un raisonnement qui procède... qui va, du particulier au général. *Des bavardages se font entendre, les étudiants semblent ne pas avoir suivi la retranscription de*

la définition, E4 répète : ... qui va du particulier au général. Y a un souci ? Un temps. Bah, vous prenez un exemple et vous généralisez. On raisonne très souvent par inférence. Sur un ton plus dynamique, proche de celui de l'anecdote : Vous êtes à l'apéro, vous êtes avec des copains, puis il y a un copain d'un copain que vous voyez pour la première fois, et le type tout d'un coup balance, je sais pas, une réflexion sur les femmes. Il suffit d'un seul truc pour dire : "C'est un gros con !" (Rires dans l'auditoire) Non ? Ça vous est jamais arrivé ? Vous écoutez un type une fois... un type ou une femme ! C'est pas sexué, la bêtise est jamais sexuée... surtout chez les hommes ! (Rires de l'enseignant). Ça veut rien dire ce que je viens de dire mais j'aime beaucoup ce genre d'humour. Euh... bon, du coup j'ai perdu mon fil. Je vais le retrouver... Voilà. Il suffit d'une prise de position relativement forte sur un aspect, et à partir de là vous pouvez en déduire des tas de trucs. [...] E4 commence à dessiner un schéma au tableau pour représenter l'inférence. J'ai un cas particulier ici... Dessine une croix. ...je vais inférer... Dessine une flèche, puis s'interrompant : c'est ce qu'on appelle les sciences statistiques, ça on en fera pas cette année mais l'an prochain en Master... E4 dérive en expliquant comment la science procède souvent par inférence, il donne alors un exemple d'une recherche qu'il a conduite quelques années auparavant. Nous ne retranscrivons pas l'intégralité du discours, prononcé ici suivant un débit relativement rapide. Arrivé à la conclusion de cette démonstration, E4 reprend, sur un ton plus affirmé et plus lent : [...] Donc, la compétence n'est jamais visible, elle est inférée, et c'est bien ça qu'on essaie de deviner, à partir de ce qui est visible, autrement dit, la performance. Ça va, c'est clair comme distinction ? Alors, ce que nous dit Chomsky, c'est que la compétence langagière, eh bien, elle est universelle. "Universelle", je redéfinit le mot. Il définit le terme avec le même débit et la même tonalité que ceux utilisés pour la définition de l'inférence. [...] Donc, le projet de Chomsky... ça va, vous me suivez là ? Donc son projet... S'interrompant, reprenant sa phrase sur la compétence langagière : Alors, elle est universelle, pourquoi ? Parce qu'elle est innée, elle est propre à l'espèce. [...] Le vol chez les oiseaux, c'est inné. Qu'est-ce qu'on a, nous, d'inné ? Quelque chose que nous faisons ? Je vous l'ai dit la dernière fois. Une étudiante répond "la succion". Oui, la succion ! On a autre chose d'inné. Trois secondes s'écoulent. Une étudiante dit "la marche". Biiiiien ! Qui c'est qui a dit ça ? L'étudiante lève la main. Bravo ! La marche. A l'ensemble de la promotion : Vous savez que la marche est innée ? On n'apprend pas à marcher. On sait marcher. Alors pourquoi les bébés, ils marchent pas ? N'attendant pas réellement de réponse. Ils marchent pas parce qu'en fait... Si j'étais comme un bébé... E4 mime avec ses bras une corpulence large au niveau du buste. Je serais vachement plus gros en haut, j'aurais des petites pattes comme ça. Mimant des pattes courtes. Des rires se font entendre dans l'auditoire. En fait, ils ne sont pas proportionnés comme nous, donc ils peuvent pas se tenir sur leurs jambes. [...] Dès qu'un bébé naît (vous avez tous fait ça, on vous l'a tous fait faire. Moi aussi, du reste) on prend le bébé, comme

ça et on fait comme ça... *Mime tenir un bébé à bout de bras*. Et hop ! Vous voyez ! Popopopopopop ! *Produit avec sa bouche une onomatopée traduisant l'idée de petites jambes qui s'agitent frénétiquement, dont il imite le mouvement avec ses deux mains*. Vous voyez ses jambes, c'est vachement rigolo ! [...] Et puis après il y a le réflexe de... c'est un réflexe inné, qu'on appelle le... J'ose pas le dire "in english"... C'est le "grapping". Vous prenez un bébé... Le faites pas devant la maman ! (*Rires de l'auditoire*) Vous prenez le petit comme ça... *Mime une nouvelle fois le fait de tenir un bébé à bout de bras*. Un vrai bébé, tout petit ! Vous le prenez comme ça, et vous faites semblant de le jeter. Mais vous le jetez pas pour de vrai, hein ! (*Rires dans l'auditoire*) Tac ! Juste comme ça ! Plof ! *Mimant l'acte de jeter le bébé et de le rattraper au vol*. Et vous allez voir le petit, hop ! *Mimant un bébé ayant le réflexe de serrer ses bras pour se rattraper*. Il fait ça ! C'est vachement rigolo ! (*Rires et réactions dans l'amphithéâtre*). C'est un réflexe inné qu'on trouve chez les singes rhésus. [...] *Reprenant, plus lentement* : Donc c'est ça, l'innéité : ce dont on est doté à la naissance, et qui n'est pas le produit d'un apprentissage, et donc d'une éducation. [...] *Reprenant la théorie de Chomsky* : Selon la théorie de Chomsky, cette compétence langagière est inscrite dans l'espèce innée. Et donc, il veut le prouver, et pour le prouver, qu'est-ce qu'il va faire ? Il va développer une grammaire, ce qu'on appelle une morphosyntaxe. *Dictant* : C'est un système descriptif (descriptif, pas explicatif, évidemment), c'est un système descriptif du fonctionnement d'une langue. Ce qu'on appelle un *méta*... Vous avez beaucoup de mots nouveaux aujourd'hui. *Ecrivant le mot au tableau* : Un métalangage. Alors, "méta". Ça veut dire quoi, *méta* ? *Sans réellement attendre de réponse*. *Méta*, ça vient de la philosophie d'Aristote. [...] *Méta*, en grec, c'est "ce qui suit". Puis ça s'est modifié en "ce qui est au-dessus de". [...] Si je veux parler du langage, il me faut des mots. Il me faut des mots pour parler des mots. Vous êtes d'accord avec ça ? Donc il me faut un métalangage, [...] J'étais instit', j'ai fait du CE1. [...] Vous savez comment j'abordais la grammaire ? Voilà, je faisais comme ça. [...] *Il inscrit sur le tableau les mots* : "Je ne sais pas". *Puis, changeant de posture, se redressant, comme pour incarner le rôle de l'instituteur qu'il était alors, et se tournant vers l'amphithéâtre comme s'il s'adressait aux élèves de sa classe de CE1* : Qui sait lire ce qui est écrit au tableau ? *Puis, imitant la posture d'une petite personne, joue le rôle d'un élève levant le doigt*. *E4 se met alors à reporter le dialogue imaginaire entre l'élève et le professeur, incarnant lui-même les deux rôles* : – Moi ! – Vas-y. – "Je ne sais pas." – Bon, beh si tu ne sais pas, tu te taies ! On va demander à quelqu'un d'autre. (*Rires et réactions dans l'auditoire, les étudiants échangent quelques mots, E4 poursuit*). [...] Le seul moyen de s'en sortir... Comment vous feriez, vous ? [...] Le seul moyen, c'est de faire du métalangage.

Lors de ces vingt minutes de cours⁹⁵, et afin d'introduire la notion de métalangage, E4 aura eu recours, successivement : au « gros con » de l'apéro, au vol des oiseaux, à la succion, au

⁹⁵ Nous avons largement réduit cet extrait. On le trouvera dans son intégralité en annexe J.

bébé qui marche, au bébé qui tombe et se rattrape, au singe rhésus, à Aristote... Nous avons voulu prendre le temps de cette retranscription pour rendre compte non seulement du temps du présentiel, mais également de l'arborescence de la démonstration propre à ce style d'enseignement. Cet extrait est ainsi tout à fait représentatif de la manière dont l'enseignant au style dévoluant, par de nombreuses digressions, par des phrases débutées puis interrompues, par des schémas, par des blagues mais aussi des emportements, par des interpellations⁹⁶ (ne nécessitant, le plus souvent, pas de réponses !), par de nombreux exemples (qu'il illustre souvent lui-même engageant et mettant en scène son propre corps, sa voix, ses gestes...) tente de « faire vivre » le concept qu'il est en train de transmettre à ses étudiants. E4 nous dira en entretien :

« J'essaie d'encourager les interactions avec les étudiants, d'aller chercher [...] Donc, j'ai pas de notes, et c'est voulu. Je peux en avoir localement pour avoir des citations, des références précises, des dates, ou des données si c'est un cours de statistiques. Je dirais que c'est une sorte de socialisation didactique qui m'amène à enseigner comme ça. [...] Je pense que j'ai des cours qui sont beaucoup plus sur le mode de la Commedia Dell' Arte, c'est-à-dire, le texte je le connais [...] J'ai une très forte maîtrise des contenus qui me permet de faire ce mode de cours de Commedia Dell' Arte, qui présente l'intérêt également d'avoir beaucoup de souplesse sur l'enseignement. Parce que même si la philosophie du cours, les principaux concepts, *etc.*, on les retrouve d'année en année, les entrées par contre peuvent être extrêmement différentes, au gré justement de mes lectures. Par exemple, il y a deux ou trois ans, j'avais lu un article sur les corbeaux, et désormais j'ouvre ce cours sur les corbeaux, alors qu'avant j'ouvrais sur le capitaine ou que sais-je... Donc ça me donne une grande liberté, de pas m'emmerder en cours, et je crois que ça c'est important que l'enseignant ne s'ennuie pas sur un cours, que ce ne soit pas une corvée. »

Nous retrouvons un discours similaire à certains endroits avec E3, dont nous avons commencé à retranscrire les propos en début d'exposé :

« Je pense que sur la façon d'enseigner et même sur la façon d'aborder les étudiants, je suis relativement atypique. [...] Moi, faire cours en amphi, ça m'éclate ! Et comme je suis un mec passionné, je pourrais pas faire des cours sur des sujets qui m'intéressent pas. Je pourrais pas faire des cours en amphi qui me gonfleraient. [...] Atypique dans le sens où j'essaie de sortir de mes notes [...] Pour moi, dans le style de cours, j'aime bien aller chercher les gens. J'aime bien m'arrêter, les faire réfléchir, même dans un amphi de trois cents personnes. Et quand tu as un petit peu l'habitude, tu sens quand tu perds ton public. C'est du théâtre, en fait ! Enfin, du théâtre au sens très noble du terme. Tu sens que tu perds ton public, alors tu pourrais dire : "beh après tout je m'en fous, j'en ai plus que pour un quart d'heure, je continue à débiter mon

⁹⁶ On remarquera la récurrence du pronom personnel « vous », désignant les étudiants.

machin, c'est la fin de l'heure". Moi, je vois pas les choses comme ça, moi ce que j'aime bien c'est : qu'est-ce qu'ils vont comprendre de ce que je leur dis ? C'est le modèle émetteur-récepteur, et après tu peux partir dans plein de directions ! C'est aller chercher les gens et essayer de rendre captivant ce que tu peux dire à l'oral ; c'est dire une connerie, sortir une blague, fût-elle mauvaise ; c'est animer ça en fonction du feeling que tu peux avoir avec ta salle. C'est ça moi mon kiff. C'est imaginer que quand je parle, les gens vont comprendre des trucs, qui pourraient leur servir dans leur projet professionnel ou personnel. [...] J'ai horreur de me faire chier, donc quand les spectacles sont mauvais je sors, et je leur dis [...] ceux qui restent, on est à 200% ensemble et on bosse vraiment ensemble. [...] Et donc, faire cours c'est vraiment un kiff. [...] Donc un style atypique parce que j'hésite pas à me marrer, à pousser des coups de gueule... Un cours ça vit, je crois. »

Cet engagement, autant conceptuel que corporel et s'appuyant fortement sur les échanges possibles avec les étudiants, est aussi celui de E6⁹⁷, qui décrit son enseignement ainsi :

« C'est quand même un peu structuré mais... au début je suivais à la lettre ce que je faisais, maintenant je suis plus capable de m'en détacher. Je sais pas si c'est une bonne ou une mauvaise chose. Des fois, je me rends compte que je suis passé à côté d'un truc parce que j'ai digressé sur autre chose et je me dis : "Merde ! Je leur ai pas parlé de ça !" Mais comme sur le moment, je suis lancé, je me suis décollé de l'ordi⁹⁸, je me suis avancé, je suis allé leur parler, je me rends pas compte que j'ai oublié ce truc-là. C'est pas tellement un problème sauf au moment de poser un sujet d'examen. Je me dis : "bon, qu'est-ce que j'avais fait avec eux déjà ? " et si il faut, je leur ai parlé de complètement autre chose à certains moments ! Donc, je me surveille et j'essaie surtout de synthétiser. C'est pour ça maintenant je fais des pauses. Quand j'ai fini un truc, je dis : "Ça, c'est vu, ça, c'est vu. Est-ce que vous avez des questions ?" Dans l'idéal, il faudrait qu'il y ait cette possibilité de digresser mais sans perdre de vue complètement ce que j'étais en train de faire. Après j'essaie de faire en sorte que ça soit sympa. J'ai tellement souffert des cours pas agréables, je vois pas comment je peux refaire exactement la même chose derrière, je comprends pas. Donc jamais tu me verras assis devant l'ordi, sauf sur un amphitheâtre vraiment très gros où tu n'as pas tellement de liberté de mouvement, de parole, t'es collé au micro... Sinon voilà, j'ai toujours de l'eau, je me promène, je fais des blagues, je me mets de la craie partout (*rires*), je me

⁹⁷ Ce jeune enseignant est un ancien étudiant de la filière concernée par notre recherche et dans laquelle il est aujourd'hui chargé d'enseignement. Cette information nous incite à penser que le style d'enseignement d'un enseignant ne s'explique pas tant par l'expérience au sens du temps de l'horloge que par un certain rapport à l'expérience de l'enseignement. Nos travaux de Master 1, sur la variabilité des enseignants de cycle 3, ont déjà montré que la capacité de l'enseignant à proposer une variété de situations n'était pas corrélée à son ancienneté (Barry, 2014).

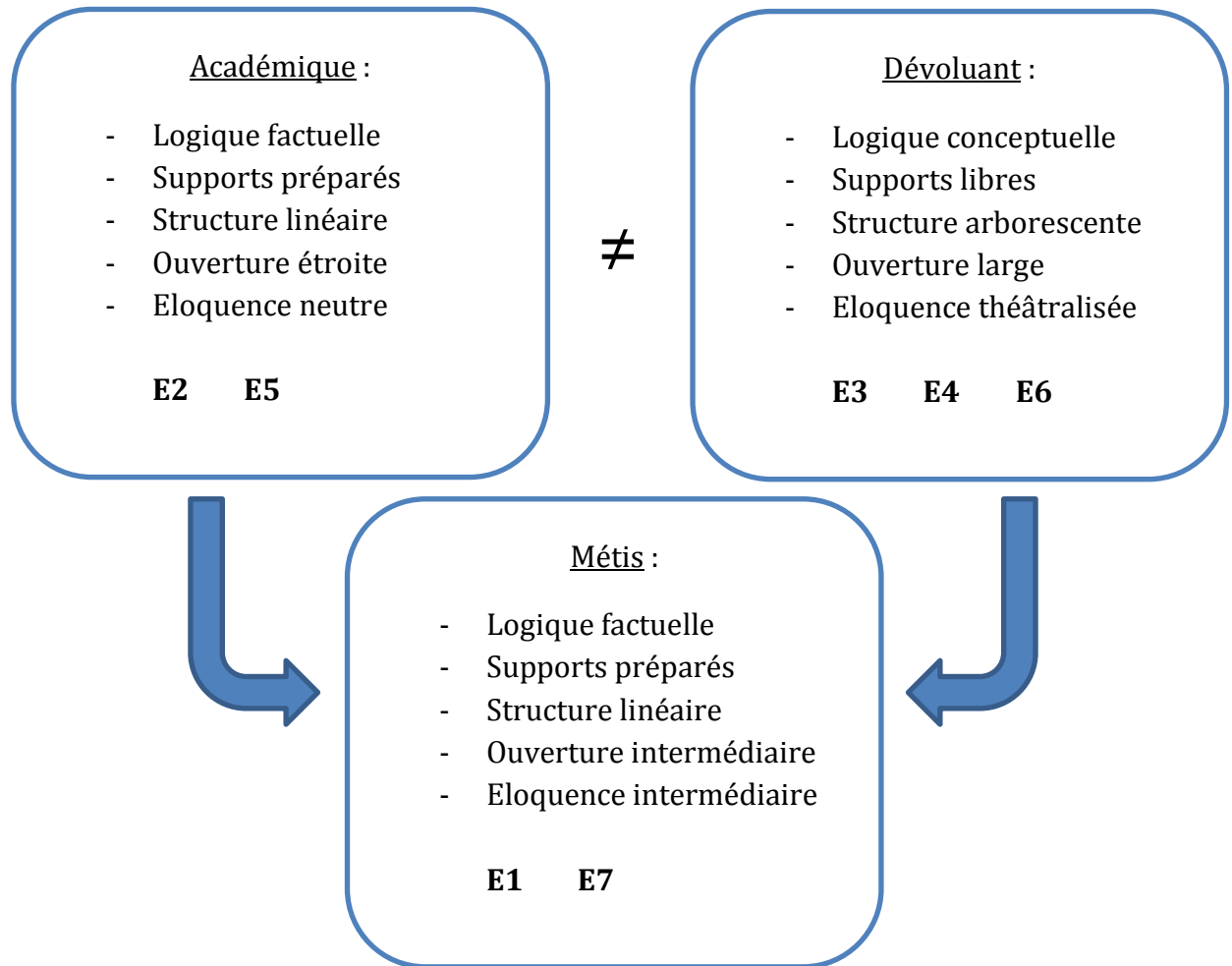
⁹⁸ Cet enseignant est le seul de notre échantillon à s'appuyer sur une carte mentale depuis son ordinateur, autrement dit, un schéma arborescent partant d'une idée principale et se déclinant en sous-branches indiquant, par des mots-clés, les concepts qu'il compte aborder.

cogne, je fais tomber des trucs, ça fait de l'animation. Mais voilà, je n'aime pas les cours chiants. Tu t'emmerdes en plus quand tu les fais ! Je comprends pas. Il y a peut-être des étudiants à qui ça plaît pas, qui se disent que je fais trop de blagues, ou qui préféreraient avoir le cours, le cours, le cours, et pas ça. [...] Des fois je suis obligé de m'arrêter et de dire : "Pourquoi je disais ça ? Vous avez une idée pourquoi je disais ça ?" Bon, j'ai un côté Tournesol, on va dire. »

Nous aurons effectivement l'occasion d'éprouver ces propos en situation et de constater la façon dont cet enseignant, à la manière de E6, engage son corps dans le jeu de l'enseignement, parfois maladroitement (faisant tomber son stylo, se cognant dans le bureau...), s'approche régulièrement du premier rang d'étudiants afin de les interpeller, suscite leur curiosité par ce qu'il nomme des « teasings » (« Ça, on y reviendra. Je fais du *teasing*, je n'arrête pas de vous dire on y reviendra. Si je le dis et qu'on n'est pas revenu dessus dans deux cours, vous me le dites ! »), s'appuie sur les objets environnants pour illustrer son propos par des exemples concrets, fait des blagues, des bruits de bouche... bref, privilégie une variété de situations pour faire vivre les concepts qu'il souhaite transmettre.

Ces trois styles d'enseignement étant maintenant dessinés, résumons, dans les grandes lignes, les caractéristiques principales de chacun de ces styles :

Figure 5. Description des trois styles d'enseignement



Comme l'a suggéré E6, ces manières d'enseigner seront très certainement reçues plus ou moins favorablement par la communauté étudiante. Ambitionnant d'examiner les styles d'enseignement à l'aune des effets qu'ils produisent, nous consacrerons la prochaine partie de ce travail aux individus auxquels ces enseignements s'adressent, autrement dit, les étudiants. Avant cela, nous proposons une rapide conclusion de cette deuxième partie.

2.3 Conclusion

Nous profitons de cette conclusion pour énoncer quelques questions que ce que nous avons vu jusqu'ici soulève.

Nous pensons que les réflexions menées sur la question du cours magistral sont emblématiques d'une transformation plus profonde de la culture pédagogique à l'université : non seulement les compétences semblent prendre le pas sur les contenus dans les manières de concevoir les enseignements (point central de la campagne actuelle d'accréditation des formations) ; mais le numérique semble conçu implicitement comme vecteur de transformation pédagogique (Lameul & Loisy, 2014). S'il est évident que le développement de ce secteur a considérablement transformé à la fois les modes de communication (les réseaux sociaux), et l'accès à l'information (les moteurs de recherche, les bases de données...), conduisant certains à y voir « une démocratisation de l'accès au savoir », le rabattement très fort de la pédagogie universitaire sur le numérique invite au questionnement et à l'analyse. On se souvient de la déclaration du responsable de l'organisation des enseignements et des formations que nous reportions dans le chapitre 4 (« Le savoir, ça ne se résume pas à un clic, par contre, il faut prendre en compte que le clic existe »). Face à de telles déclarations, il convient de rappeler que l'information n'est pas en elle-même la connaissance. La multiplication de l'information, « déposée » sur une plateforme ou « échangée » sur un réseau, requiert des connaissances pour que l'étudiant puisse en repérer la pertinence ou la légitimité. Au final, la pédagogie universitaire apparaît donc aujourd'hui davantage comme un champ pétri de croyances⁹⁹ porteuses d'une puissante utopie novatrice, qu'un champ d'investigation scientifique¹⁰⁰.

Comme nous l'avons vu, par un changement de paradigme, on glisse de la préoccupation d'une lutte contre l'échec à la promotion de la réussite. Comment faire réussir ces étudiants qui arrivent massivement à l'université ? Les effets des facteurs pédagogiques constituent « une question qui reste globalement en suspens » (Duguet, Le Mener, Morlaix, 2016). Talbot (2012) soulève la nécessité de s'intéresser à des caractéristiques qui ne dépendent pas seulement de l'étudiant :

« Les travaux de recherches sur les pratiques enseignantes montrent que les niveaux de performances des élèves ne dépendent pas exclusivement de leurs caractéristiques familiales (niveau socio-économique ou culturel, conditions de vie) ou individuelles (passé scolaire, apprentissages antérieurs, orientation, motivation, capacités cognitives). Les problèmes liés aux difficultés d'apprentissage ne peuvent être réduits à de simples déterminismes socio-

⁹⁹ Nous entendons le terme de *croyance* tel qu'il a été employé par Thomas, sociologue de l'Ecole de Chicago, dans son fameux théorème selon lequel une croyance, fût-elle entièrement fausse, peut engendrer des effets réels : « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences » (cité par Merton, 1987, 169).

¹⁰⁰ On notera que ce phénomène est tout à fait classique dans le champ de la pédagogie (Marchive, 2008). D'un point de vue historique, la croyance ainsi que le militantisme, jouent des rôles déterminants dans l'évolution des idées de la pédagogie, couplés, parfois dans un second temps, à l'exercice de l'analyse et de la théorisation.

économiques, voire familiaux qui constitueraient une sorte de fatalité sociale, ni à de simples causes d'ordre psychologique, liées aux caractéristiques mentales ou motivationnelles des élèves. Il existe à l'évidence plusieurs éléments contextuels et personnels qui se combinent dans des conditions particulières pour expliquer les phénomènes des difficultés d'apprentissage et des pratiques enseignantes efficaces. »

Ainsi, les pratiques enseignantes, en tant qu'objet d'étude, émergent dans le champ de la recherche en éducation. Cette deuxième partie a été l'occasion de réinterroger le sens du concept de « cours magistral », dont la mobilisation dans les textes officiels ou dans les recherches laisse deviner une conception unitaire de cette forme d'enseignement, indifféremment de la spécificité des savoirs en jeu et de la variété des pratiques enseignantes pourtant constitutifs de la situation d'enseignement.

Par un traitement statistique basé sur des observations ethnographiques, nous avons défini trois styles d'enseignement : « académique », « métis » et « dévoluant ». Cette typologisation des styles d'enseignements permet de révéler le caractère hétérogène du cours magistral. L'enjeu de cette typologisation est maintenant d'en étudier les effets sur les pratiques effectives des étudiants. Quoi de mieux, pour étudier l'impact des méthodes de transmission des savoirs sur la manière dont ils sont reçus, que de se placer au premier rang de cette diffusion ? C'est ce que nous nous proposons de faire, par une entrée tout à fait spécifique qui est celle de la prise de notes des étudiants en amphithéâtre.

PARTIE 3 : LA PRISE DE NOTES, UNE MEMOIRE DIDACTIQUE DE LA PAROLE DE L'ENSEIGNANT : ANALYSE ET TYPOLOGIE

Alors que la partie précédente privilégiait une entrée par les enseignants, nous nous intéresserons maintenant aux étudiants et, plus spécifiquement, à l'une des tâches de l'étude : la prise de notes. Thème de recherche initié aux Etats-Unis sous l'angle généralement de son efficacité (Kiewra, 1987), la question de la prise de notes a, en France, été particulièrement abordée par la psychologie cognitive pour qui elle remplit en premier lieu une fonction de « stockage » (Roussey & Piolat, 2003). Loin d'être une activité aisée et innée, la prise de notes s'apparente, selon eux et avant tout, à un traitement d'informations :

« Noter ne peut être assimilé fonctionnellement à la transcription graphique de ce qui est entendu. Dans une très vaste majorité des cas, noter dans le cadre d'une situation de travail (de l'apprentissage académique à la résolution d'un problème en entreprise) consiste, à la fois, à comprendre un lot d'informations mises en langage, à en dégager l'essentiel ou l'utile, et à rédiger un produit qui n'est pas comparable à un texte explicite et linéairement organisé. Autrement dit, il s'agit pour le noteur de stocker par écrit (mémoire externe) dans le cadre d'une nécessaire mémorisation (mémoire interne) de la situation des informations vues et/ou entendues (quelquefois lues), en gérant simultanément des processus de compréhension (accès au contenu et sélection des informations pertinentes) et des processus rédactionnels (traduction graphique des informations à l'aide de procédés abrégatifs, de raccourcis syntaxiques, de paraphrases d'énoncés et de mise en forme matérielle de ces éléments scripto-graphiques). » (Piolat, 2010, 54).

La prise de notes, considérée comme « indispensable à l'apprentissage » (Piolat, 2001, 3), est présentée comme étant difficilement et inégalement maîtrisée par les étudiants. Il est évident qu'elle ne se réduit pas à la retranscription littérale de ce qui est prononcé et qu'elle constitue une réelle reconstruction de la parole de l'enseignant, constitutive d'une « mémoire didactique » (Brousseau, Centeno, 1991)¹⁰¹ en vue des examens.

La prise de notes est selon nous la manifestation matérielle de ce que l'étudiant comprend de la parole de l'enseignant lorsque celui-ci assure un enseignement. Nous pensons que les modalités des situations d'enseignement vont agir sur les comportements des étudiants, notamment en termes de prise de notes. Ainsi, l'originalité de notre travail sera d'étudier la prise de notes des étudiants en prenant en compte le contexte d'énonciation qui en est la condition, et plus spécifiquement, la manière dont l'enseignant fait son cours. Ceci rejoint le

¹⁰¹ Examinant les processus d'élaboration des connaissances dans le champ de la didactique des mathématiques, et prolongeant les travaux déjà entrepris par Brousseau dans les années 1980 sur « la mémoire didactique du professeur », les auteurs présentent la mémoire didactique comme l'ensemble des « informations spécifiques relatives au passé commun aux acteurs de l'apprentissage » (Brousseau & Centeno, 1991, 170).

rapprochement que Roiné (2018) établit entre le fait de « suivre un cours » et de « suivre un professeur », rapprochement que l'on retrouve dans les propos de nos enquêtés¹⁰². Cyrielle nous dira : « Les cours de [E4], j'avais du mal à suivre. C'est pas que je n'aimais pas, c'était intéressant. Mais j'aimais pas comment ils étaient faits, c'était un peu le fouillis, il partait dans ses trucs, des fois on avait du mal à le suivre ». Ainsi, les prises de notes des étudiants sont selon nous indissociables de l'enseignant.

Dans cette partie, nous aborderons successivement quatre aspects :

- Nous commencerons classiquement par une revue sur la question du travail de l'étude, et plus précisément, de la prise de notes (travaux anglophones et francophones) ; nous présenterons ensuite les premières données que nous avons récoltées à ce sujet (par questionnaire et entretiens).
- Le chapitre 7 sera consacré à la méthodologie de sélection de notre échantillon d'étudiants en vue d'une analyse quantitative et qualitative de leurs prises de notes.
- Le huitième chapitre, dédié à la typologie des prises de notes, présentera les différentes étapes qui ont constitué cette analyse de contenu et décrira la construction des trois variables à partir desquelles nous définirons trois styles de prise de notes. Nous examinerons les liens entre ces styles de prise de notes et la réussite des étudiants.
- Nous terminerons par une conclusion et une discussion de cette troisième partie.

¹⁰² On retrouve ce même amalgame entre le cours et le professeur lorsque Solène nous dit qu'elle a « plus révisé [E7] que [E4] », désignant le cours par le nom de l'enseignant ; ou lorsque Sophie nous dit qu'elle a « pris [E7] » pour désigner le sujet qu'elle a choisi à l'examen.

3.1 Chapitre 6 – La prise de notes dans les textes et dans les faits

3.1.1 Revue de la question

3.1.1.1 *Le travail des étudiants*

A la suite des premiers travaux de Bourdieu et Passeron sur la condition étudiante (1964), nombre de chercheurs se sont proposé de désigner comme objet d'étude « l'étudiant » au travers de paramètres tels que leur activité salariée et associative, leur parcours scolaire ou encore leurs conditions socio-économiques. Certains iront s'intéresser à des profils d'étudiants plus marginaux tels que « les étudiants-parents » (Régnier-Loilier, 2016), les étudiants étrangers (Agulhon & Ennafaa, 2016) ou le public « adulte » (Charles, 2016). Cependant, l'étude du travail étudiant n'a été que trop peu entreprise. Elle a d'abord été initiée aux Etats-Unis (Merton *et al.*, 1957), une vingtaine d'années avant que les Français, en commençant par Verret (1975) suivi par Lahire (Lahire *et al.*, 1997) ou encore Erlich et Lucciardi (2004), ne s'intéressent réellement aux tâches qui composent le travail étudiant.

Quelles sont ces tâches ? « Les manières d'étudier peuvent se référer à plusieurs dimensions : le rythme de travail universitaire, l'organisation de l'emploi du temps, la fréquentation des lieux universitaires par les étudiants, leurs pratiques de lecture ou encore les conditions matérielles de travail universitaire » (Duguet, 2018). Cela ne fait qu'une quinzaine d'années que les pratiques effectives des étudiants font l'objet d'une attention plus poussée. Les années 2000 sont considérées par certains comme « un tournant majeur dans la compréhension des facteurs de réussite à l'université » (Duguet, Le Mener, Morlaix, 2016), tandis que les années 1990 témoignaient d'une « préoccupation majeure pour les facteurs se rapportant aux caractéristiques des étudiants » (*id.*). Ainsi, des questions relatives aux activités d'appropriation des savoirs, aux pratiques d'apprentissage et aux modalités de restitution des connaissances émergent dans des recherches qui placent le travail réel des étudiants au cœur de leurs préoccupations (Alava & Romainville, 2001 ; Jellab, 2013). Il est vrai que la relative herméticité des amphithéâtres et autres salles de classe de l'enseignement supérieur ne facilite pas le déploiement de recherches permettant de se placer au premier rang de la transmission et de la réception des savoirs. Certaines recherches parviennent néanmoins à pénétrer les espaces des modalités concrètes d'apprentissage des étudiants (Michaut, 2001 ; Annot & Fave-Bonnet, 2004).

Comme nous l'avons vu (*cf.* chapitre 4 « Le cours magistral dans les discours et dans les textes »), la communauté de chercheurs reconnaît de plus en plus la nécessité d'observer ce qu'il se passe au cœur des situations d'enseignement à l'université, notamment par l'entrée du rôle prépondérant que peuvent jouer les pratiques pédagogiques en lien avec les pratiques étudiantes. Un certain nombre de questions émergent : que font réellement les étudiants pour réussir ? Existe-t-il des manières d'étudier plus propices à répondre aux

attentes universitaires ? Quel temps passent-ils à étudier ? Comment planifient-ils et organisent-ils leur travail personnel ? Tandis que le travail étudiant est abordé par les uns sous sa dimension quantitative, par la question du temps de travail notamment (Grignon & Gruel, 1999), d'autres favoriseront une approche plus qualitative du travail étudiant, en examinant, par exemple, la manière dont ils planifient et organisent leur travail étudiant (Pirrot & De Ketele, 2000) ou encore dont ils restructurent leurs cours et les complètent par des recherches parallèles (Frickey & Primon, 2003). Certains placent leur analyse au niveau de ce qui se passe à l'intérieur même de l'amphithéâtre en essayant d'expliquer la réussite par des variables telles que l'assiduité et l'assistance active aux cours (Boyer & Coridian, 2001). On commence à entrevoir dans le champ de la recherche comment l'analyse des manières dont les étudiants étudient va constituer un outil puissant afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants entrant à l'université.

Comment néanmoins caractériser ces manières d'étudier ? Sur la base de quelles variables cette différenciation des manières d'apprendre s'effectue-t-elle ? Certains chercheurs se sont appuyés sur des qualificatifs tels que le fait d'être « studieux » ou « organisé » selon le sexe de l'étudiant (les filles l'étant, selon certaines recherches, plus que les garçons, Frickey & Primon, 2003) ; d'autres se sont intéressés aux conceptions et aux ambitions des étudiants à l'égard de leurs études et du sens qu'ils donnent à leur présence à l'université, distinguant deux positions extrêmes : ceux considérant le travail étudiant comme une simple accumulation de savoirs et ceux le percevant comme un réel moyen pour essayer de mieux comprendre les phénomènes qui nous entourent (Parmentier & Romainville, 1998). Nous nous rappelons à ce propos la manière dont Annabelle (étudiante, L3) fait le bilan en entretien de son année de Licence :

« Globalement, au niveau purement des études, ça s'est super bien passé, ça m'a passionnée. Et comme [...] j'étais beaucoup en recherche de compréhension, pour moi les enseignants avec qui j'ai le plus accroché m'ont proposé un modèle de compréhension du monde qui me parlait vachement à ce moment-là. [...] Je voyais très bien où ils voulaient en venir et pour moi c'était génial d'entendre des gens qui avaient des mots justes sur ce que je recherchais à comprendre. [...] Les études, ça a été comme un moyen de donner du sens aux choses, et je sais que moi j'ai vécu mes années d'étudiante plus comme ça. C'était à la fois de la culture générale mais à la fois une vraie construction personnelle de : je suis dans ce monde-là, je l'ai pas forcément choisi, mais maintenant qu'est-ce que je fais là-dedans, et comment j'appréhende le monde. Et vu que tout seul on ne trouve pas forcément de réponses à nos questions, il faut bien aller fouiner à droite à gauche. »

(23 mai 2017 – entretien avec Annabelle).

Dans cette même recherche (Parmentier & Romainville, 1998), les auteurs interrogent également l'idée selon laquelle la façon dont la matière est enseignée, et plus globalement,

le contexte d'apprentissage, peut avoir des effets sur les manières d'apprendre privilégiées par les étudiants. Selon eux, les pratiques pédagogiques influencent les procédures d'apprentissage mobilisées par les étudiants en cours. A l'exception de ces quelques exemples, peu de recherches empiriques rendent compte du lien qui pourrait exister entre les méthodes pédagogiques et les manières d'étudier. C'est dans ce contexte que notre travail se propose d'apporter des éléments de réponse à cette problématique du lien possible entre méthodes d'enseignement et manières d'étudier en optant pour une entrée tout à fait spécifique, celle de la prise de notes. D'autres avant nous, bien que peu nombreux, se sont intéressés à cette thématique.

3.1.1.2 *La prise de notes*

a. Les travaux anglophones

Depuis plusieurs décennies, les pratiques étudiantes en amphithéâtre, et plus particulièrement leur activité de prise de notes, a fait l'objet d'un certain nombre de travaux. Les premiers à s'emparer de cette question viennent principalement des Etats-Unis. A partir des années 1970, la psychologie cognitive se propose d'essayer de comprendre et d'expliquer ce phénomène. La revue en psychologie de l'éducation *The Journal of Educational Psychology* publie de nombreuses études à l'intérieur desquelles l'activité de prise de notes est appréhendée comme un processus de traitement d'informations. Il s'agira, pour les uns, de mesurer le lien entre une certaine qualité de la prise de notes et la mémorisation (DiVesta & Grau, 1972) ; pour les autres, de caractériser le traitement d'informations en croisant des variables telles que le support de la prise de notes, le débit de parole du locuteur ou la densité d'informations émises (Aiken, Thomas & Shennum, 1975) ; d'autres encore s'intéresseront à ce que l'on peut traduire par « la profondeur du traitement¹⁰³ » (Bretzing & Kulhavy, 1979), correspondant aux niveaux de profondeur selon lesquels une information est traitée et mémorisée par l'étudiant.

A partir des années 2000, en lien avec les évolutions sociétales – notamment technologiques – et héritiers de cette approche en psychologie cognitive, certains travaux viendront compléter ces recherches. On s'intéresse alors, par exemple, à l'utilisation du « copier-coller¹⁰⁴ » qui, selon certains auteurs, nuit à la mémorisation, à la reconnaissance de certains concepts et à l'inférence de relations entre les informations (Igo, Bruning & McCrudden, 2005). D'autres étudieront l'engagement actif des étudiants lors de la prise de notes selon qu'ils soient en train d'écouter un texte lu ou parlé. De nombreuses études expérimentales sont alors mises en place afin d'essayer de déterminer les conditions les plus efficaces en termes de compréhension (Bohay, Blakely, Tamplin & Radvansky, 2011). Nous pensons que ces analyses de la pratique de la prise de notes sous l'angle de ses

¹⁰³ De l'anglais "*depth of processing*".

¹⁰⁴ De l'anglais "*copy-and-paste*".

conséquences significatives sur les processus cognitifs et sur l'apprentissage réduisent l'étudiant à son seul statut d'apprenant, en plaçant l'acte d'apprentissage au rang du "computing", à l'image de l'ordinateur qui traite, organise et stocke des informations (Bui, Myerson & Hale, 2013).

Un autre volet de travaux a porté l'attention sur l'utilisation du numérique (O'Hara & Sellen, 1997) et plus précisément des ordinateurs portables pour la prise de notes, en comparaison généralement avec le support papier. Les premières études expérimentales, à la fin des années 1980, ont montré que la retranscription sur clavier était plus rapide que celle sur papier en termes de nombre de mots par minute (Brown, 1988). D'autres recherches s'intéressent au lien entre l'utilisation de l'ordinateur en amphithéâtre et l'apprentissage des étudiants (Fried, 2008). Si certains le présentent comme un outil de travail essentiel, d'autres le perçoivent comme une possible source de distraction et une entrave à l'apprentissage. C'est ainsi que la notion de "multitasking"¹⁰⁵ émerge. Certains auteurs (Hembrooke & Gay, 2003) montrent que les étudiants utilisant un ordinateur passent un temps considérable à faire plusieurs choses en même temps. Nos observations de la prise de notes des étudiants en cours magistral s'accordent avec les propos des auteurs : il a été particulièrement fréquent de constater, depuis le fond de l'amphithéâtre, la tendance des étudiants à ouvrir, en plus de leur document de traitement de texte, une page de navigation Internet se déclinant bien souvent en plusieurs onglets (Facebook, Youtube...). Les résultats de notre enquête par questionnaire n'ont pas démenti ces observations : 75% des étudiants prenant leurs notes sur ordinateur ont pour habitude de naviguer sur Internet alors qu'ils sont en cours ($\chi^2 = 8,4$; ddl = 2 ; p. = .01).

L'ordinateur est alors considéré comme une source de distraction non seulement pour ses utilisateurs mais également pour les personnes se trouvant autour, nuisant ainsi significativement à l'apprentissage, notamment en termes d'écoute et de compréhension. Dans le sillon de ces conclusions, les travaux de Mueller et Oppenheimer (2014) iront jusqu'à dire que « le stylo est plus fort que le clavier »¹⁰⁶ en affirmant que l'utilisation de l'ordinateur, même lorsqu'il n'est question ni de prise de notes ni de « multitâche », reste un facteur perturbateur pour l'apprentissage. Les auteurs précisent également que les étudiants prenant des notes sur clavier obtiennent de moins bons résultats, notamment sur les questions conceptuelles, que les étudiants prenant des notes sur papier. Ils expliquent ce phénomène par le fait que la prise de notes sur clavier favoriserait la tendance à retranscrire à la lettre ce que dit l'enseignant plutôt que d'effectuer un traitement plus personnalisé en restructurant et en reformulant avec leurs propres mots la parole de l'enseignant. Enfin, la prise en compte de l'ordinateur portable en tant qu'objet d'étude a

¹⁰⁵ En français, « multitâche », autrement dit, l'acte de faire plusieurs choses simultanées.

¹⁰⁶ Traduction littérale de l'anglais "the pen is mightier than the keyboard", qui est un jeu de mots sur la base de l'expression « la plume est plus forte que l'épée » ("the pen is mightier than the sword").

également été au centre de certaines recherches proposées par le MIT. L'une d'entre elles (Barak, Lipson & Lerman, 2006) a porté sur le comportement des étudiants en amphithéâtre et sur leurs perceptions de leur environnement de travail. Selon les auteurs, les étudiants portent un avis très positif sur les ordinateurs portables, dont l'utilisation pourrait favoriser leur apprentissage.

b. Les travaux francophones

En France, les travaux sur la prise de notes sont généralement l'œuvre des psychologues (selon une perspective cognitive le plus souvent) ou des linguistes (chercheurs en sciences du langage, didacticiens du français langue étrangère ou des langues en général). Certains résument la prise de notes à une « activité cognitive complexe qui implique des traitements en compréhension et en production de texte » (Piolat, 2003, 13). Le début des années 2000 (et plus particulièrement les années 2002 et 2003) ont vu fleurir nombre de travaux sur la question du lien entre le discours de l'enseignant et la prise de notes des étudiants (Parpette & Bouchard, 2003 ; Doggen, 2007). Pour certains, la prise de notes est considérée comme un moyen de comprendre les ressources cognitives et les stratégies de l'étudiant scripteur dans une tâche contraignant la mémoire de travail. Selon Barbier, Faraco et Piolat (2002), trois activités linguistiques sont engagées et composent l'activité de prise de notes : la compréhension, l'écriture et la lecture. Les scripteurs doivent « stocker » ce qu'ils entendent, autrement dit, emmagasiner¹⁰⁷, et en même temps comprendre ce que dit le locuteur afin de réécrire l'information. Cela nécessite de la part du scripteur d'associer plusieurs activités cognitives simultanées, faisant de la prise de notes une tâche qui demande beaucoup de ressources.

L'acte de prendre des notes consiste à faire passer un « substrat sonore éphémère » à un « média écrit stable » (Piolat, 2001, page 19). Selon Piolat, « les notes constitueraient une mémoire externe stable de bribes d'informations ». L'auteur relève ainsi les « facteurs contextuels qui affectent la PDN¹⁰⁸ », à savoir « le style du professeur », les « connaissances des étudiants » et le « type de contenu et type de cours » qui « conduisent à moduler très nettement la façon de prendre des notes » (Piolat, 2001, 14). Cet intérêt pour le discours magistral (désigné par certains comme un discours « oralographique » entre un émetteur et des récepteurs, Parpette, 2002) s'explique par le fait que la transmission des savoirs à l'université est avant tout une transmission orale par la voix de l'enseignant (Bouchard, Parpette & Pochard, 2003). Les chercheurs tentent alors de déterminer certaines caractéristiques discursives du cours magistral en relation avec la prise de notes (Houart, 2009). Certains le qualifient d'enchaînement d'énoncés primaires et secondaires, rythmé par des digressions et des parenthèses (Parpette & Bouchard, 2003) qui permettent non

¹⁰⁷ Traduit de l'anglais "store" (Barbier, Faraco & Piolat, 2002).

¹⁰⁸ Cette abréviation est utilisée par Piolat pour désigner la prise de notes.

seulement au locuteur d'apporter des commentaires et des précisions mais également aux récepteurs d'avoir le temps de prendre en notes ce qui est dit. Parpette remarquera que « ce temps qui permet à l'écrit de rattraper l'oral pourrait être occupé par du silence, mais notre culture pédagogique s'en accommode mal, d'où ces procédés d'occupation de l'espace sonore » (Parpette, 2002, 263).

La communauté de chercheurs semble considérer que l'activité de prise de notes est une compétence qui s'acquiert et qui n'est donc pas maîtrisée par l'ensemble des étudiants. Ecouter, comprendre, prendre en notes, sélectionner, suivre le rythme... autant d'aspects qui composent l'acte de la prise de notes. En effet, étant donné que l'enseignant parle entre cinq et dix fois plus vite que l'étudiant ne peut noter, un processus de sélection est inévitable. Selon Branca-Rosoff (2006), les étudiants réduisent le discours de l'enseignant au niveau textuel (par la suppression des digressions), syntaxique (par l'élimination des répétitions) et lexical (par les abréviations qu'ils utilisent).

[Ainsi, l'activité de prise de notes ne peut se réduire à une] « simple transcription abrégée d'informations entendues ou lues afin de gérer l'urgence fonctionnelle imposée par les limites de la mémoire de travail du noteur qui doit comprendre et écrire rapidement. Il s'agit d'une activité stratégique d'écriture à part entière qui cumule les difficultés inhérentes à la compréhension d'un message et à la production d'un nouveau produit écrit qui, sur bien des aspects et comme c'est le cas pour les brouillons ou les pré-textes, se distingue d'un produit écrit linéaire et conventionnellement présenté. » (Piolat, 2003, 14).

Ces différentes stratégies sont difficilement maîtrisées par les étudiants. La prise de notes est un outil « rarement enseigné alors qu'il est indispensable à l'apprentissage des connaissances et à la réussite aux examens » (Piolat, 2001, 3). Prendre des notes est quelque chose qui s'apprend. C'est dans cette optique que les travaux belges de Romainville et Noël (2003) abordent la prise de notes, selon une orientation psychopédagogique. Les auteurs s'intéressent aux difficultés rencontrées par les étudiants de premier cycle dans la maîtrise de cette compétence complexe qu'est la prise de notes. Leur approche métacognitive s'attache à définir des pistes « didactiques » susceptibles de favoriser l'acquisition progressive de cette compétence. En d'autres termes, cette didactique de la prise de notes consiste en une recherche sur l'identification et la maîtrise des prérequis par les étudiants entrants. On notera que la plupart des travaux sur la prise de notes des étudiants à l'université s'appuie sur des échantillons généralement composés d'étudiants de première ou de deuxième année de Licence (Barbier, Faraco & Piolat, 2002), car, nous l'avons dit, la prise de notes est considérée comme une compétence mal maîtrisée à l'entrée à l'université (Boch, 1998, 2000).

Les chercheurs portent également une attention particulière aux étudiants étrangers (Faraco, 1997). Ainsi, plusieurs études comparatives (qu'elles relèvent de la didactique des langues ou de la psychologie cognitive) se proposent de comparer les productions de « scripteurs français et étrangers » (Branca-Rosoff & Doggen 2003), les stratégies

d'étudiants français « natifs et non-natifs » (Barbier, Faraco & Piolat, 2002) ou encore les prises de notes « d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2 » (Barbier, Faraco, Piolat, Roussey & Kida, 2003). Ces recherches proposent des techniques d'analyse de corpus de notes, initiées notamment par Boch. Selon celui-ci, les règles de découpage sémantique ne sont pas conformes au format « phrastique » puisqu'une unité sémantique peut varier d'un simple syntagme à un groupe de phrases (Boch, Grossmann & Tutin, 2003). Barbier *et al.* (2003) mobilisent trois groupes de variables pour analyser les prises de notes : les procédés abrégatifs et substitutifs ; le volume et la fidélité des notes ; le retraitement de l'information (par l'utilisation de mots nouveaux, la mise en liste ou les marques de métadiscours). La même année, Branca-Rosoff et Doggen mettent en évidence le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs de la prise de notes (tels que les reprises effectuées par l'enseignant). Cette méthodologie sera reprise par Houart (2009), notamment dans la prise en compte des commentaires phatiques et métalinguistiques – considérés comme des unités de sens à part entière – afin de « délimiter les blocs sémantiques » (Houart, 2009, 87).

3.1.1.3 Conclusion

Cette revue de la question a présenté les travaux sur le travail de l'étude en général et ceux consacrés à la prise de notes. L'émergence de tels travaux s'ancre dans le contexte de la forte hétérogénéisation de la population étudiante, qui a amené un certain nombre de chercheurs à vouloir essayer de caractériser cette population, par l'entrée notamment de ses manières d'étudier. Cette revue de la littérature met en évidence une variété des approches et des thématiques par lesquelles la question des déterminants de la réussite des étudiants à l'université est abordée. Nous retiendrons que les paradigmes autour desquels s'articulent ces recherches sont généralement ceux de la sociologie et de la psychologie. Ainsi, les conditions psychologiques, socio-économiques... sont mobilisées pour expliquer la réussite universitaire.

Entre les années 1990 et les 2000, un glissement s'opère entre des recherches se focalisant sur des caractéristiques propres à l'individu (son parcours scolaire, sa CSP...) et celles examinant les tâches qui composent le travail étudiant. Ce n'est que très récemment que la communauté de chercheurs se met à soupçonner le rôle prépondérant des pratiques pédagogiques sur les pratiques étudiantes. Quand la prise de notes des étudiants devient un réel objet d'études (aux Etats-Unis, pour commencer), c'est avant tout sous l'angle du traitement de l'information et de la mémorisation qu'elle est analysée. Parmi les thématiques récurrentes, on trouvera celles de l'utilisation des outils numériques (Olive, 2016) et plus précisément des ordinateurs portables en amphithéâtre.

En France, les linguistes et les psychologues tentent de déterminer les facteurs contextuels affectant la prise de notes. Cette pratique – jamais enseignée et pourtant constitutive du

métier d'étudiant – est décrite par certains comme une tâche complexe associant plusieurs activités cognitives (compréhension, écriture, lecture). Elle est souvent pensée en termes de mémorisation et d'efficacité (Piolat dira à titre d'exemple : « une PDN linéaire - sans revue des notes devrait entraîner la mémorisation de connaissances la moins efficace », Piolat, 2001, 114). Certains la qualifient « d'activité coûteuse », « d'effort cognitif » (Olive, 2016) et considèrent qu'elle n'est pas encore maîtrisée par les étudiants de première année. Les principales thématiques des recherches sur la prise de notes seront souvent d'ordre comparatif (comparer étudiants étrangers et étudiants français, prise de notes papier et prise de notes clavier...), dans l'optique souvent de définir une didactique de la prise de notes afin d'améliorer l'acquisition de cette compétence. Certains préconiseront par exemple de privilégier les abréviations afin de noter de la manière la plus synchrone possible le discours de l'enseignant (Piolat, 2010 ; Faraco, 1997).

Considérant l'apprentissage davantage comme un ensemble d'actions pris dans des situations que comme une activité cognitive, notre travail se distinguera particulièrement de l'orientation des travaux présentés lors de cette partie. Ce rapide aperçu de la littérature nous permet d'affirmer sans grande hésitation : aucune recherche, à notre connaissance, ne s'apparente à celle que nous nous proposons d'engager, que ce soit sous l'angle de la méthodologie ou du cadre théorique. Les études sur le travail étudiant, dont la portée reste assez généraliste, mettent en évidence des facteurs relativement macro (sociologiques, psychologiques...). Peu de travaux ont envisagé la prise de notes à un niveau de granularité plus fin sur ce que font effectivement les étudiants. Lorsque les études portent plus précisément sur la prise de notes, rares sont celles qui placent le contexte d'enseignement au cœur de leur analyse en spécifiant par exemple le style d'enseignement et, à plus forte raison, en examinant ses effets. Convaincue que les manières de faire un cours ne sont pas neutres, c'est dans cette optique que nous aborderons la question de la prise de notes des étudiants.

3.1.2 Nos investigations

3.1.2.1 Résultats au questionnaire

Une partie de notre enquête par questionnaire s'est focalisée sur des questions liées à la thématique de la prise de notes. Nous avons dégagé deux catégories d'étudiants (*cf.* annexe B.3 questions 24 à 26) : des étudiants qui, d'un côté, produisent une prise de notes fortement exhaustive, tentant de « calquer » au plus près la parole de l'enseignant sans nécessairement chercher à saisir, tout du moins au moment de l'écriture, le sens de ce qu'ils écrivent ; et, d'autre part, des étudiants qui auront plutôt tendance à écouter ce que dit l'enseignant, avant de prendre des notes partielles et reformulées avec leurs propres mots. On peut penser que les prises de notes des étudiants de la première posture (particulièrement exhaustives et donc très probablement plus conséquentes en termes de

longueur) demanderont plus de temps pour être relues à la fin du semestre. Nos résultats ont montré que les étudiants gros scripteurs (qui écrivent beaucoup, sans sélectionner et mot pour mot) sont ceux qui consacrent du temps tout au long du semestre pour relire leurs notes de cours (respectivement, $p. < .0001$; $p. = .002$ et $p. = .049$).

Nous avons également interrogé les étudiants sur les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer au moment de la prise de notes (*cf.* annexe B.3 questions 20 à 22). Considérer la prise de notes comme une tâche difficile est le lot de la majorité des étudiants, quel que soit leur niveau. En effet, 71% reconnaissent rencontrer des difficultés lors de la prise de notes en amphithéâtre. Les quelques étudiants affirmant ne pas rencontrer de difficultés ($n=19$) sont néanmoins des étudiants aux résultats significativement supérieurs aux autres (12,3 de moyenne générale contre 11,5 ; $p. = .036$). Au lieu-même de cette difficulté, les étudiants invoquent des facteurs externes (comme par exemple, le fait que l'enseignant parle trop vite ou que les autres étudiants fassent trop de bruit) ; peu sont ceux qui placent leurs propres compétences comme cause d'une difficile prise de note. Selon une écrasante majorité d'étudiants (95%), ces difficultés ne sont pas constantes et surgissent avec certains enseignants en particulier (ce qui corrobore l'idée des difficultés d'origine externe).

Les difficultés rencontrées par les étudiants peuvent-elles avoir un lien avec le support de leur prise de notes (papier vs clavier) ? Plus largement, nous pouvons nous demander ce qui distingue les étudiants prenant des notes sur papier de ceux prenant des notes sur clavier. Comme nous l'avons vu en début de ce chapitre, de nombreuses études se sont proposé de comparer l'usage du papier ou de l'ordinateur dans la prise de notes en amphithéâtre, généralement portées par l'ambition de déterminer une méthode plus efficace qu'une autre (en termes de mémorisation, d'économie de temps, de productivité...). Pour cette section, nous nous sommes posé les questions suivantes :

- *Les étudiants prenant leurs notes sur ordinateur obtiennent-ils de meilleurs résultats ?*
- *Rencontrent-ils davantage de difficulté ?*
- *Les étudiants adoptent-ils les mêmes pratiques (en termes de paragraphes, de schémas, d'abréviations...) selon qu'ils prennent des notes papier ou clavier ?*
- *Privilégient-ils plus une posture qu'une autre (prise de notes exhaustive / prise de notes reformulée) en fonction du support de la prise de notes ?*

Tout d'abord, nous observons que la majorité des étudiants (65%) prennent leurs notes sur ordinateur. Un test de Student a permis de montrer que les étudiants prenant des notes sur papier ($n=57$) ont une moyenne générale significativement supérieure à ceux prenant des notes sur clavier (11,9 contre 11,4 ; $p. = .021$). Néanmoins, les utilisations des supports de la prise de notes ne sont pas exclusives entre elles. En effet, certains étudiants combinent les

deux supports : 17% des étudiants prennent des notes sur papier et font ensuite des fiches à l'ordinateur, tandis que 57% des étudiants prennent des notes sur clavier et feront plus tard des fiches papier. D'autre part, quel que soit le support, les étudiants reconnaissent rencontrer des difficultés mais le lien entre ces deux variables (difficulté et supports) n'est pas significatif.

Tableau 9. Comparaison prise de notes papier vs clavier

Variables	Papier	Clavier
Marquer des paragraphes	77%	95%
Utiliser des abréviations	89%	46%
Recopier les schémas	85%	69%
Ecrire sans sélectionner	55%	82%
Ecrire mot pour mot	47%	76%

Les résultats présentés dans ce tableau soulignent le fait que les étudiants prenant les notes sur papier ont significativement plus tendance à utiliser des abréviations, à recopier les schémas dessinés par l'enseignant, à sélectionner les informations et les reformuler avec leurs propres mots. En effet, 89% des étudiants sur papier utilisent des abréviations contre 46% pour ceux sur clavier ($\chi^2 = 27,9$; ddl = 1 ; p. < .001) ; 85% recopient les schémas contre 69% pour ceux sur clavier ($\chi^2 = 4,21$; ddl = 1 ; p. = .04) ; 82% des étudiants sur clavier considèrent écrire sans sélectionner contre 55% des étudiants sur papier ($\chi^2 = 11,7$; ddl = 1 ; p. < .0001) ; et enfin, 76% des étudiants sur clavier affirment écrire mot pour mot contre 47% pour ceux sur papier ($\chi^2 = 13,9$; ddl = 2 ; p. < .0001).

Sans pouvoir affirmer si le support est la cause de ces attitudes, ou si c'est parce que les étudiants ont l'habitude de se comporter ainsi qu'ils préfèrent privilégier un support plus qu'un autre, ces quelques résultats permettent néanmoins de soulever la question de ce que le support de la prise de notes induit comme comportements, par le renforcement ou la régulation de ces derniers. En effet, on peut raisonnablement penser que le clavier, ne permettant pas la même souplesse dans l'utilisation de symboles et d'abréviations, par exemple, incite à une prise de notes plus littérale et exhaustive¹⁰⁹. On peut également supposer que la vitesse avec laquelle certains étudiants saisissent sur ordinateur (avec une rapidité parfois supérieure à celle de l'écriture manuscrite) peut renforcer l'attitude qui

¹⁰⁹ Nous analyserons plus tard (chapitre 8) les prises de notes de 24 étudiants, répartis en deux groupes égaux de scripteurs sur papier et de scripteurs sur clavier. Après avoir compté le nombre de mots produit en moyenne par les étudiants en une heure de cours, un test de Student permettra de montrer que les étudiants sur clavier produisent une prise de notes significativement plus longue que ceux sur papier (629 mots contre 416 ; p. = .012).

consisterait à retranscrire le plus fidèlement possible les propos de l'enseignant. Nous aurons le temps d'y revenir plus avant dans cet exposé. Qu'en est-il de ce qui ressort dans le discours des étudiants ? Nous avons complété ce travail par des entretiens qui donnent corps à ces résultats.

3.1.2.2 Des observations confirmées en entretiens

« Avec [E4], c'était pas du tout les mêmes notes... Après, ça dépend aussi de la structuration des cours. Avec quelqu'un comme [E1], il y avait un grand 1, na, na, na... Je m'appliquais peut-être plus, je faisais des alinéas. Alors qu'avec [E4], c'était tout écrit en noir, je revenais à la ligne n'importe quand, il y avait des fautes partout, je captais qu'une phrase sur deux... C'était différent dans ce sens-là, mais sinon concernant la méthode, j'essayais quand même de tout noter avec tout le monde. »

(16 mai 2017 – entretien avec Laura).

Dans cet extrait, Laura montre comment sa façon de prendre des notes peut être déstabilisée, modifiée, influencée, contrainte, par la manière dont l'enseignant assure son cours. Nous commençons à entrevoir comment certaines manières de faire cours à l'université peuvent avoir des effets sur le travail des étudiants, soulignant ainsi l'idée que le cours magistral est loin d'être un format homogène et universel. Voyons comment, en quelques phrases, Yann rend compte de cette hétérogénéité :

« Bon alors, avec [E4], il y a pas de plan du tout, alors qu'avec [E5] c'était le 1.2 du 1.3 du 1.5.6... Enfin bref, c'était insoutenable. Avec [E8] et [E1], déjà leurs cours ils étaient structurés, et puis surtout ils étaient incroyablement intéressants, on pouvait les écouter comme ça... enfin s'abreuver, c'était super cool. Après [E2] c'était moins... moins didactique, moins interactif on va dire, plus magistral. Mais n'empêche que ses contenus étaient très intéressants et encore une fois c'était structuré, et ça aide d'être structuré ! *(Rires)* »

D'autres étudiants ont exprimé ce besoin de suivre un cours structuré par un plan. C'est le cas de Charlie : « [E2] j'y allais, mais c'était parce que son cours était vachement structuré. Du coup, je savais où on en était, et je savais que j'étais capable si je décrochais de rattraper. » Ce propos est repris par Cyrielle : « Avec [E2], des cours comme ça où c'était des dates, c'était hyper carré, il avait juste à lire son cours et on prenait en notes, c'était très clair, c'était un déroulé en fait. » Nous retrouvons ici la caractéristique de la structure linéaire propre au style d'enseignement académique.

Si la linéarité de l'exposé est perçue comme facilitatrice pour certains (Typhaine dira : « [E5] et [E2] c'est facile de prendre des notes dans leurs cours »), pour d'autres, elle sera source d'ennui, voire d'irritation. Selon Solène, le cours de E2 « c'était un peu trop historique. C'est important l'histoire mais bon c'était un peu : bla, bla, bla, bla.... Il n'y avait pas de moment où on pouvait se détendre deux minutes. » Pour certains étudiants, le style

d'enseignement académique (moins expressif, peut-être moins incarné, plus impersonnel, que le style d'enseignement dévoluant) peut aller jusqu'à donner l'impression d'une certaine indifférence voire condescendance : « [E2] j'y allais pas si souvent. J'ai un peu de mal avec [E2], je trouve qu'il s'en fout donc moi aussi ça me fait m'en foutre ! », nous rapporte Céline, rejointe par Suzanne : « [E2] son cours, c'était juste saoulant. En plus, je trouve qu'il nous parle avec un dédain, incroyable. »

Tandis que certains expriment le besoin de suivre un plan, d'autres manifesteront celui de suivre, non pas seulement des mots, mais plutôt des idées. Pour Annabelle, suivre un cours ne se résume pas à la seule retranscription de la parole de l'enseignant, mais s'entend comme le suivi du développement de sa pensée. Ainsi, la difficulté selon elle à prendre des notes ne dépend pas tant du format du cours que de la cohérence interne au propos :

« Avec [E5], j'avais beaucoup de mal à suivre le fil. Pour moi, il faut qu'il y ait une logique, une cohérence de la pensée... En fait, pour moi, il y avait des profs derrière lesquels il y avait de la réflexion et d'autres où ils récitaient des trucs. Par exemple, avec [E5] ou [E2], franchement j'avais l'impression que je pouvais prendre un bouquin, ce serait un peu la même chose. Alors qu'avec [E4], il y avait des éléments qu'on ne trouvait pas forcément n'importe où, ou en tout cas il faut vraiment réfléchir pour les mettre en lien. »

Cet extrait aborde également la question de la spécificité du présentiel sur laquelle nous ne manquerons pas de revenir. Le discours des étudiants rend compte de la variété des styles d'enseignement qui leur est présentée à l'université. Si l'impact de la manière d'enseigner sur la manière de prendre des notes est déjà visible dans le discours des étudiants, qu'en est-il réellement dans la pratique ? Afin de répondre à cette question, nous avons décidé d'analyser les premiers « jets » que les étudiants prennent en notes à l'instant précis du cours en train de se faire. Voyons comment nous avons procédé pour sélectionner ces étudiants et récupérer leurs prises de notes.

3.2 Chapitre 7 – L'échantillon et le recueil de prises de notes

3.2.1 Le cas des plus faibles

Nous appelons « faible étudiant » un étudiant dont la moyenne générale est inférieure à 10, autrement dit, un étudiant n'ayant pas validé son semestre. Sur les 203 étudiants de la promotion, cette situation concerne 23 d'entre eux. Si l'on regarde leurs résultats (consultables en annexe E.5), on constate que ce sont des étudiants homogènement faibles, autrement dit, pour qui l'échec est massif sur l'ensemble des UE. En effet, 70% de l'ensemble de leurs notes obtenues à l'issue des examens terminaux de janvier sont inférieures à 10/20. On peut supposer que l'échec de ces étudiants s'explique par des raisons socio-économiques qui dépassent le simple cadre didactique. Les réponses au questionnaire ont amené des éléments de compréhension à cette situation : ces 23 étudiants sont des étudiants qui habitent loin de l'université, majoritairement salariés, à qui l'on a accordé un certain nombre de dispenses ; mais ce sont surtout des étudiants moins présents en cours que les autres (par semaine, ils manquent en moyenne 4 heures de cours auxquels ils sont censés assister, t Student $p. = .03$) et se déclarent tous peu investis dans leurs études, venant à l'université avec une ambition utilitariste mue avant tout par l'obtention d'un diplôme. Ils disent « manquer d'assiduité », « de rigueur », « d'organisation ».

Nous ne retiendrons pas ces étudiants dans notre échantillon. Nous justifierons ce choix par le recours à deux arguments : l'un épistémologique, l'autre purement méthodologique. D'une part, rappelons notre ambition de départ : rendre compte des étudiants qui travaillent mais ne réussissent pas. Autrement dit, des étudiants qui s'investissent dans leurs études, en y consacrant du temps, du travail... mais qui obtiennent des résultats seulement passables. D'autre part, le manque d'assiduité de ces 23 étudiants, significativement supérieur à celui des autres étudiants, est une entrave de taille à notre volonté d'analyser leurs prises de notes, des prises de notes que nous souhaitons les plus complètes possibles, nécessitant ainsi une présence en cours optimale. A la manière de Brousseau, dont les travaux ont porté sur « l'échec électif » des élèves en mathématiques et non sur un échec massif (lié certainement à des conditions sociologiques), notre ambition est d'examiner la réussite des étudiants à l'aune de questions de nature pédagogique et didactique. Ainsi, afin de limiter les effets de conditions exogènes au processus didactique *stricto sensu*, peu propices à l'observation des phénomènes qui nous intéressent ici, et à la méthodologie qui en découle, nous avons décidé d'écarter ces individus de notre échantillon. Nous ne les ignorons donc pas par ignorance, mais selon un choix délibéré et – nous le croyons – justifié.

3.2.2 Choix de l'échantillon

3.2.2.1 Critères d'inclusion

Parmi les 203 étudiants de cette Licence, nous avons sélectionné des étudiants selon des critères intimement liés aux enjeux sociétaux portés par notre projet de recherche. Depuis quelques dizaines d'années, le contexte universitaire « se pédagogise », accompagné d'un intérêt grandissant pour les dispositifs numériques. Dans ce contexte, notre travail entend mettre en correspondance des formes de l'étude, autrement dit des manières de travailler des étudiants, avec les résultats universitaires. D'autre part, notre travail consiste à mettre en regard ces manières d'étudier avec des méthodes d'enseignement. Notre approche contextualisée de la situation d'enseignement et de la question de la réussite nous a amenée à nous demander dans quel contexte un étudiant, pourtant bon en général, pouvait parfois échouer en examen, et à l'inverse, un étudiant moyen pouvait obtenir une bonne note. Nous avons ainsi sélectionné selon trois critères : 1) des étudiants « bons » et « moyens », 2) aux résultats « homogènes » et « hétérogènes » et 3) prenant des notes sur papier ou sur ordinateur. Si le troisième critère ne demande pas beaucoup d'explication (support papier/clavier¹¹⁰), les deux premiers, basés sur les résultats des étudiants, demandent que nous prenions le temps de les définir.

A la suite des examens de janvier, nous avons eu accès – sur autorisation de la direction du département – aux procès-verbaux contenant les résultats des étudiants. Un regroupement par classes optimales sur la base de la moyenne générale des étudiants a permis de déterminer trois classes : les étudiants dits « faibles » (moyenne générale comprise entre 7,3 et 10,03), les étudiants « moyens » (10,03 – 12,25) et enfin les « bons » étudiants (12,25 – 16,12). Pour des raisons que nous avons déjà évoquées, nous avons écarté de notre échantillon les étudiants faibles, autrement dit, les étudiants dont la moyenne générale est inférieure à 10.

Nous nous sommes ensuite focalisée sur les notes obtenues aux examens terminaux, pour deux raisons : la première est que l'examen terminal présente un coefficient deux-tiers plus important que la note obtenue par contrôle continu ; et d'autre part, eu égard à notre volonté d'analyser les copies d'examen, qui constituent selon nous le moyen privilégié de mesurer ce que l'étudiant a retenu de ce que l'enseignant aura transmis depuis le moment de la prise de notes, jusqu'au moment où il compose en situation d'examen. Ainsi, à l'exception des étudiants dispensés ou de ceux ne s'étant pas présentés à tous les examens de janvier, chaque étudiant a donc obtenu quatre notes. Nous avons alors regardé la dispersion de ces dernières, afin de déterminer des profils homogènes et hétérogènes,

¹¹⁰ Notre ethnographie nous avait permis de repérer les étudiants prenant des notes sur ordinateur et ceux sur papier. D'autre part, les ayant fréquentés pendant plusieurs mois, et les ayant eu en TD, nous connaissions pour une grande partie d'entre eux leur identité.

autrement dit des étudiants qui, d'une part, ont obtenu de bons ou de moyens résultats de manière homogène sur l'ensemble des UE, et d'autre part, des étudiants présentant une distribution de notes à l'étendue élevée.

Pour quelles raisons ? Pourquoi avoir choisi ce type de profils ? En effet, nous aurions pu nous contenter de n'observer que des profils « homogènement » bons ou « homogènement » moyens. Nous pensons néanmoins qu'un tel choix ne nous aurait pas permis d'observer certains phénomènes. Etant donné notre volonté d'examiner les effets des styles d'enseignement des professeurs sur la manière dont les étudiants prennent des notes puis font usage de ce qu'ils ont appris dans une copie d'examen, il nous est apparu tout à fait intéressant de ne pas mettre de côté ces étudiants qui, selon la situation, peuvent, à deux épreuves distinctes, obtenir aussi bien 7/20 à l'une et 14/20 à l'autre. La question que nous nous posons est alors simple : à quelles conditions un bon étudiant peut-il échouer ? A l'inverse, dans quel contexte l'étudiant moyen peut-il obtenir une bonne note ? Face à quel type d'enseignant, et pour quel type de cours ?

Enfin, nous justifierons ce choix de sélection de profils homogènes et hétérogènes en avançant l'argument qu'une moyenne générale a ceci de réducteur qu'elle ne permet pas, par la compensation et ainsi l'écrasement dont elle est le résultat, de rendre compte de la finesse de certaines différences entre les étudiants. En effet, une même moyenne générale (par exemple, celle de Ségolène et d'Estelle s'élevant toutes deux à 14,1) peut renvoyer à deux profils particulièrement différents. Ainsi, ce critère d'inclusion est une chance supplémentaire de prendre en compte la nuance de leurs différences.

En résumé, le choix des profils hétérogènes et homogènes des étudiants s'est fait sur la base de trois types de données : la moyenne générale de l'étudiant, la définition des bornes des trois classes optimales et enfin, l'étendue de leurs notes aux examens terminaux, autrement dit, la dispersion des valeurs.

Nous avons ensuite sélectionné au hasard trois étudiants de chaque catégorie, ce qui donne la répartition suivante :

Tableau 10. Critères d'inclusion : échantillon n=24

	Bon		Moyen		Total
	Homogène	Hétérogène	Homogène	Hétérogène	
Papier	3	3	3	3	12
Clavier	3	3	3	3	12
Total	6	6	6	6	24

Autrement dit, pour ne donner qu'un exemple, on trouvera dans notre échantillon trois bons étudiants homogènes, prenant des notes sur clavier. Nous désignerons cette catégorie d'étudiants par le codage « BhoC »¹¹¹.

Regardons maintenant les résultats obtenus par ces 24 étudiants :

Tableau 11. Résultats des 24 étudiants (moyenne générale et examens terminaux)

IND	NOM ¹¹²	Code	MG	ET1	ET2	ET3	ET4	e
1	Lisa	1BhoC	14,0	14,0	14,0	17,0	14,0	3,0
2	Typhaine	2BhoC	14,7	14,0	14,0	19,0	13,0	6,0
3	Solène	3BhoC	14,5	15,0	14,0	15,0	13,0	2,0
4	Sécolène	4BhoP	14,1	14,5	14,0	14,0	13,0	1,5
5	Annabelle	5BhoP	16,1	17,0	19,0	17,0	12,5	6,5
6	Suzanne	6BhoP	15,7	18,0	16,0	15,0	14,0	4,0
7	Estelle	1BheC	14,1	12,0	15,0	18,0	12,0	6,0
8	Céline	2BheC	13,3	12,5	12,0	17,0	11,5	5,5
9	Yann	3BheC	13,0	19,0	12,0	7,0	12,0	12,0
10	Camille	4BheP	13,8	15,0	11,0	17,0	11,5	6,0
11	Paul	5BheP	13,7	18,0	14,0	14,0	11,0	7,0
12	Jordan	6BheP	13,6	12,5	13,0	16,0	11,5	4,5
13	Cyrielle	1MhoC	11,2	12,0	10,0	13,0	11,0	3,0
14	Sophie	2MhoC	10,6	8,0	10,0	12,0	10,0	4,0
15	Juliette	3MhoC	10,4	10,5	12,0	8,0	9,0	4,0
16	Charlie	4MhoP	10,6	9,0	12,0	10,0	9,0	3,0
17	Katia	5MhoP	11,4	13,0	9,0	11,0	12,0	4,0
18	Amel	6MhoP	11,5	12,0	12,0	8,0	10,0	4,0
19	Laura	1MheC	11,1	12,0	13,0	2,0	12,0	11,0
20	Marianne	2MheC	11,6	7,0	12,0	14,0	11,5	7,0
21	Flavy	3MheC	10,6	13,0	6,0	8,0	12,0	7,0
22	Julie	4MheP	11,1	7,0	13,5	10,0	9,0	6,5
23	Anne	5MheP	10,7	4,0	11,0	15,0	10,0	11,0
24	Aude	6MheP	11,7	7,0	13,0	15,0	10,5	8,0

ET1 = note obtenue à l'examen terminal de l'UE 1 ; e = étendue

On lira le code « 2MhoC » ainsi : il s'agit du deuxième étudiant homogènement moyen, prenant des notes sur ordinateur, en l'occurrence ici, l'étudiante Sophie.

Si l'on ne tient pas compte du support de la prise de notes, cet échantillon est composé de quatre groupes : les bons homogènes, les bons hétérogènes, les moyens homogènes, et les moyens hétérogènes. Le lecteur trouvera en annexe E.6 une explication détaillée de ces quatre qualificatifs. Néanmoins, nous résumons dans le tableau suivant la dispersion des

¹¹¹ B pour « bon », ho pour « homogène » et C pour « clavier ». On trouvera donc M pour « moyen », he pour « hétérogène » et P pour « papier ».

moyennes générales et les moyennes des étendues qui correspondent à chacune des quatre catégories :

Tableau 12. Dispersion des moyennes générales et moyennes des étendues (n=24)

	Dispersion des MG	Moyennes des étendues
Bons homogènes	14,0 à 16,1	3,8
Bons hétérogènes	13,0 à 14,1	6,8
Moyens homogènes	10,4 à 11,5	3,7
Moyens hétérogènes	10,6 à 11,7	8,4

Ainsi, les étudiants « bons homogènes » ont une moyenne générale comprise entre 14,0 et 16,1 et la moyenne et leur étendue est logiquement bien inférieure à celles des étudiants « bons hétérogènes » dont les moyennes générales sont comprises entre 13,0 et 14,1. On l'aura compris, la définition que nous donnons ici de la « réussite » est une définition arithmétique. Le bon étudiant, par exemple, est ici celui dont la moyenne générale est comprise entre 13 et 16,1. Tout l'enjeu de cet écrit sera de réinterroger la notion de réussite, à laquelle nous apporterons une définition bien plus qualitative à la fin de ce travail.

3.2.2.2 Les 24 étudiants

Un portrait détaillé de chacun des étudiants est disponible en annexe E.4. Résumons dans les grandes lignes leurs caractéristiques : notre échantillon est composé de 21 filles et 3 garçons, d'une moyenne d'âge de 22,7 ans. A l'exception de deux d'entre eux, tous ont passé un bac général, équitablement bien répartis entre les trois filières S, L et ES. La moitié d'entre eux provient de SHS, dont 60% de psychologie, et ils sont 18 à vouloir devenir professeurs des écoles. Ces portraits s'appuient sur les réponses au questionnaire (dont une réponse ouverte : « quel genre d'étudiant es-tu ? ») et les entretiens que nous avons menés auprès de ces enquêtés. Le tableau ci-dessous résume pour chaque étudiant les données suivantes : la moyenne générale, l'âge, le type de baccalauréat obtenu, les études suivies avant la Licence, le projet professionnel (professeur des écoles ou non), le support de la prise de notes (papier/clavier) ainsi que quelques caractéristiques de l'étudiant (s'il considère, par exemple, être à l'université avant tout pour trouver un emploi, valider un diplôme ou pour son développement intellectuel) :

¹¹² Conformément au code déontologique de la recherche éducationnelle du 7 mai 1961, les prénoms des étudiants ont été inventés, dans le respect de l'anonymat de l'identité des enquêtés. Si nous avons opté pour un codage moins personnalisé pour les enseignants, n'étant que sept (E1, E2, etc.), nous avons préféré renommer les 24 étudiants.

Tableau 13. Tableau de synthèse des profils des 24 étudiants

IND	MG	Age	Bac	Etudes	PE	PN	Caractéristiques
Lisa	14,0	20	S	Philosophie	oui	clavier	Assidue, W irrégulier
Typhaine	14,7	20	S	Sociologie	oui	clavier	Sérieuse, appliquée
Solène	14,5	22	L	BTS com.	oui	clavier	W régulier, lit, organisée
Ségolène	14,1	22	ES	Droit	oui	papier	W groupe, débats, dvpt intellectuel
Annabelle	16,1	23	S	Sciences		papier	Perfectionniste, anxieuse, dvpt intell.
Suzanne	15,7	53	S	Musique		papier	Passionnée, curieuse, organisée, lit
Estelle	14,1	20	ES	Psychologie	oui	clavier	Assidue, distraite, peu de travail perso
Céline	13,3	21	L	IUT car. soc.		clavier	Dvpt intell., peu de W perso ou lectures
Yann	13,0	23	S	Infirmier	oui	clavier	Participe, fainéant, fiches, impliqué
Camille	13,8	24	ES	Psychomot.		papier	Solitaire, assidue, W irrégulier, attentive
Paul	13,7	20	L	Psychologie		papier	Passionnée, dvpt intell., débats, engagé
Jordan	13,6	22	S	Langues	oui	papier	W irrégulier, peu assidu, W groupe
Cyrielle	11,2	23	ST2S	Langues	oui	clavier	W irrégulier, urgence, peu organisée, fiches
Sophie	10,6	20	ES	Philosophie	oui	clavier	Peu assidue, discrète, W urgence, diplôme
Juliette	10,4	21	L	Sociologie	oui	clavier	Peu W perso, W urgence, diplôme
Charlie	10,6	20	ES	IUT car. soc.	oui	papier	Assidue, bcp W perso, organisée, sérieuse
Katia	11,4	22	S	Psychologie	oui	papier	Peu assidue, solitaire, diplôme, urgence
Amel	11,5	20	L	Langues	oui	papier	Assidue, distraite, W perso, diplôme
Laura	11,1	20	S	Psychologie	oui	clavier	Assidue, distraite, W irrégulier, discrète
Marianne	11,6	20	ES	Psychologie	oui	clavier	Assidue, sérieuse, organisée, fiches
Flavy	10,6	25	S	Psychologie	oui	clavier	Paresseuse, urgence, diplôme
Julie	11,1	20	ES	Histoire	oui	papier	Intéressée, organisée, W pas assez
Anne	10,7	22	ES	Sociologie		papier	Sérieuse, organisée, lit, fiches, emploi
Aude	11,7	22	pro	IUT car. soc.	oui	papier	Assidue, sérieuse, fiches, diplôme

PE = professeur des écoles ; Pro = professionnel ; PN = support de prise de notes ; car. soc. = carrières sociales ; W = travail ; dvpt intell. = développement intellectuel ; bcp = beaucoup

3.3.3 Recueil des prises de notes

Après avoir sélectionné notre échantillon de 24 étudiants, nous les avons contactés¹¹³ afin de leur demander de nous faire part de leur prise de notes. Nous n'avons essuyé aucun refus. Projetant d'analyser ensuite leurs copies d'examen, nous demandons aux étudiants les prises de notes relatives aux cours pour lesquels ils ont composé un sujet aux examens de janvier. Chaque étudiant était ainsi censé nous donner quatre ensembles de prise de notes correspondant aux quatre examens terminaux. A l'exception de Paul et de Katia¹¹⁴, nous avons pu récupérer l'ensemble des prises de notes des étudiants.

Les cours concernés par ces prises de notes se sont déroulés sur treize semaines (de la semaine du 7 septembre 2015 à la semaine du 7 décembre 2015). La totalité de ces enseignements se déclinent sur 11 cours d'une durée d'une heure¹¹⁵, à l'exception des cours de l'UE 4 (COURS 10 de E4, du COURS 7 de E7) et de l'option COURS 6 de E6 prévus sur seulement 9 heures. Nous avons recueilli 884 prises de notes, dont l'unité de mesure est la suivante : une prise de notes correspond aux notes rédigées par un étudiant lors d'une heure de cours. Nous retrouvons le détail du calendrier des cours et du nombre de prises de notes récupérées par étudiant en annexe E.1. Une simplification de la répartition de ce recueil par étudiant est présentée dans le tableau suivant :

¹¹³ Soit par mail (à la fin du questionnaire, les étudiants avaient laissé leurs coordonnées dans l'éventualité d'un futur entretien), soit directement dans nos TD, soit en les croisant fortuitement à l'université, soit, en dernier recours, par téléphone. En effet, avec l'aide du secrétariat pédagogique, nous avons obtenu leurs numéros.

¹¹⁴ Tandis que Paul n'a pu retrouver ses prises de notes de l'UE 3, Katia n'a pas réussi à retrouver celles de l'UE 4.

¹¹⁵ Les cours magistraux sont initialement prévus sur douze semaines, la treizième servant à rattraper des cours annulés pendant le semestre. Le mercredi 11 novembre 2015 ayant été férié, les enseignants ont dû, pour la plupart, rattraper cette heure de cours en donnant deux heures d'affilée un autre jour. Lors du recueil des prises de notes, les étudiants n'ont pas toujours marqué la distinction entre ces deux heures ; nous les avons comptabilisées comme une seule heure, expliquant que la somme de l'ensemble des prises de notes d'un même étudiant pour un seul cours ne dépasse pas 11.

Tableau 14. Recueil des prises de notes des 24 étudiants selon les quatre UE

Nom	UE1	UE2	UE3	UE4	Total
Lisa	11	9	11	9	40
Typhaine	11	10	11	9	41
Solène	11	10	11	9	41
Ségolène	11	9	10	9	39
Annabelle	11	8	9	6	34
Suzanne	11	6	9	8	34
Estelle	11	10	11	9	41
Céline	9	8	10	8	35
Yann	11	10	5	9	35
Camille	11	10	10	8	39
Paul	10	10	0	9	29
Jordan	11	5	9	9	34
Cyrielle	11	8	11	9	39
Sophie	6	7	6	9	28
Juliette	11	10	10	9	40
Charlie	10	10	11	9	40
Katia	5	4	7	0	16
Amel	11	10	11	9	41
Laura	10	8	11	9	38
Marianne	11	10	11	9	41
Flavy	11	10	10	9	40
Julie	11	7	11	9	37
Anne	11	9	11	9	40
Aude	11	10	11	9	41
Total					884

Comme nous l'avons expliqué, ces 24 étudiants nous ont donné l'intégralité de leurs notes correspondant aux quatre cours qu'ils ont passés aux examens. N'ayant pas tous choisi les mêmes sujets, la répartition de ces prises de notes varie donc d'un étudiant à un autre. Le tableau résumant le choix de ces étudiants aux examens de janvier 2016 est consultable en annexe E.2.

S'agissant de notes prises sur clavier et sur papier, nous avons récupéré aussi bien des fichiers numériques, que des prises de notes manuscrites, mais également (et ce fut le cas pour la plupart des étudiants prenant des notes sur clavier) les impressions des prises de notes tapées à l'ordinateur. Une grande majorité des étudiants nous ont aussi fourni d'autres documents relatifs à leur travail de l'étude tels que leurs fiches de révisions ou les brouillons de leurs copies d'examen. Tout ce matériel récolté, voyons maintenant comment nous l'avons traité.

3.3 Chapitre 8 – Typologie des styles de prise de notes¹¹⁶

3.3.1 La prise de notes : entre littéralité et reconstruction

Comment les étudiants prennent-ils des notes ? Comment les caractériser ? Recopient-ils mot pour mot ce que dit l'enseignant, au risque parfois d'écrire des choses incohérentes ? Ont-ils plutôt tendance à sélectionner par une sorte de traitement synchrone des informations ? Ces différentes manières de faire ont-elles un lien avec la réussite, autrement dit, les bons étudiants prennent-ils des notes différentes des étudiants aux résultats plus faibles ? Tout l'enjeu de ce chapitre 8 sera de mettre à l'épreuve ce type de questions.

La prise de notes est une des composantes des tâches de l'étude, *quasi* incontournable dans le travail étudiant (aucun étudiant n'a affirmé ne pas prendre de notes alors qu'il est en cours). Prendre des notes, c'est constituer une trace pérenne de la parole de l'enseignant, une matérialisation de ce que Brousseau et Centeno (1991) nomment la « mémoire didactique ». Comme nous l'avons vu, la communauté de chercheurs s'accorde à dire que cette tâche est inégalement maîtrisée par les étudiants. Les entretiens auprès des étudiants ont montré que cette difficulté est bien souvent circonstancielle, dépendante de l'énonciateur et du contenu didactique transmis. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 4, certains cours semblent se prêter plus aisément à une retranscription littérale, tandis que d'autres semblent ne pas rendre possible ce type de comportement. Prendre en notes ce que dit l'enseignant est alors loin de se réduire justement à retranscrire ses propos. Nous faisons l'hypothèse qu'il existe parmi la population étudiante une forte hétérogénéité des manières de prendre des notes, et que ces dernières pourront être façonnées par le style d'enseignement de l'enseignant. Laura nous dira par exemple : « Je note tout. Tout ce que je peux. Avec les mots du prof. En fait, j'ai l'impression de ne pas écouter quand je suis en cours » tandis que Céline nous dira :

« J'écoute. C'est la première chose que je fais. Puis je synthétise ce que j'ai compris. Après, ça dépend des cours. Quand ça ne m'intéresse pas, je prends un maximum de notes, parce que je sais qu'il me faut des notes pour l'examen et qu'il faudra que j'essaie de comprendre un jour ou l'autre ce que ça veut dire. Plus j'aime le cours, plus je suis comme ça : (*Céline s'appuie contre le dossier de sa chaise, mimant l'écoute et croisant les bras*) et moins j'aime le cours, plus je vais être comme ça : (*Céline se penche sur le bureau et fait semblant d'écrire*). »

¹¹⁶ Dans ce chapitre, tout à fait central, il s'agira de retranscrire la méthode selon laquelle nous avons réalisé la typologie des prises de notes que nous avons recueillies. Nous tenterons, autant que faire se peut, de simplifier l'explication du mode de construction et de regroupement des variables qui ont permis de les analyser. Ainsi, afin de ne pas encombrer la lecture d'informations non essentielles à la compréhension de notre démarche, et de satisfaire un éventuel contrôle de transparence, nous prendrons raisonnablement appui sur les annexes. Nous ferons de même dans la partie dédiée aux copies d'examen.

Le discours des étudiants rend compte de postures d'écriture fortement contrastées : une posture idéal-typique qui consisterait à écrire sans trop réfléchir, calquant au plus près le discours de l'enseignant ; et une posture dans laquelle l'étudiant semble effectuer une sorte de prétraitement des informations, « gérant simultanément des processus de compréhension [...] et des processus rédactionnels » (Piolat, 2010, 54). Prenons un exemple. Voici ce que Marianne et Yann écrivent, le 30 septembre 2015, pendant le cours de E1 :

Prise de notes 3. Marianne (à gauche) et Yann (à droite) lors du cours de E1 le 30/09

C. Grèce classique partie 2

Les choses vont changer avec l'émergence de la Grèce classique, dans la civilisation grecque. On va changer de régime: on était dans un système guerrier, puis les conflits cessent. Pendant la pacification, les premières écoles de pensées apparaissent comme le mouvement orphique (école de pensée où on réfléchit au fait comment l'homme doit se maîtriser lui-même). Ces connaissances et ces savoirs vont pouvoir être consignés, écrits. Il y a donc moins de combats, on a des regroupements de savants qui échangent sur les mathématiques, qui écrivent des théorèmes, on a la mise en place d'un socle de savoirs construit par certains savants qui va devoir être transmis pour les générations suivantes. La Grèce classique s'organise autour d'une cité (Polis). Ce qui va permettre de conquérir le pouvoir dans l'agora, va être par l'argumentation, l'échange, la maîtrise des savoirs plutôt que la force. Il s'agit de construire des hommes citoyens. Le monde devient alors maîtrisable non pas par la force, mais par le savoir. La nécessité du savoir se met en place. La cité va devoir être gouvernée pour l'autorité publique, on va organiser le débat, l'échange pour gouverner la cité. Il va s'agir de fabriquer des hommes capables de délibérer, de prendre le pouvoir et non pas par la force mais par l'argumentation, la maîtrise des savoirs.

Dans la Grèce classique, on va devoir former de nouveaux citoyens; on passe d'une aristocratie guerrière à une aristocratie intellectuelle. Avec cette modification, l'image de ce qu'est un Grec accompli change.

- Retour à la Grèce classique

Changement avec l'émergence de la Grèce classique

Fin d'un modèle : la guerre et le héros. De l'importance des savoirs

Début d'un nouveau modèle : l'aristocratie intellectuelle.

Civilisation grecque => changement de régime. On était dans une civilisation guerrière. Au 5^e siècle les conflits avec les barbares cessent, la vie se pacifie. Apparition des premiers mouvements d'écoles. Beaucoup de théorèmes connus aujourd'hui apparaissent à ce moment là. (ex : théorème de Pythagore)

Les savants se regroupent, échangent, écrivent des théorèmes et consignent du savoir qui s'accumule.

La cité va devoir être gouvernée par l'autorité publique → la chose publique (res publica)

C'est avec l'argumentation des savoirs qu'on va maîtriser le monde et non plus la force. Passage d'une aristocratie guerrière à une aristocratie intellectuelle.

Il s'agit ici précisément du même extrait de cours. La comparaison entre ces deux prises de notes (réalisées par deux étudiants différents le même jour, au même instant, face au même enseignant) met en évidence de fortes divergences : alors qu'en 124 mots, Yann retranscrit ce que Marianne note en 252 (soit deux fois plus !), Yann aura recours principalement à des « syntagmes » (Boch, 1998, 2000) et des bribes de phrases, usant de symboles tels que les flèches et revenant régulièrement à la ligne ; tandis que la prise de notes de Marianne (sans même la lire) apparaît plus exhaustive, sous forme de paragraphes condensés. Si l'on regarde plus précisément (en lisant cette fois-ci le contenu), on remarque que la prise de notes de Marianne comprend de nombreuses répétitions (« Les choses vont changer [...] on va changer de régime » ; « les conflit cessent [...] il y a donc moins de combats » ; « la maîtrise des savoirs plutôt que la force [...] maîtrisable non pas par la force mais par le savoir [...] prendre le pouvoir et non pas par la force mais par l'argumentation, la maîtrise des savoirs »), des répétitions à l'image, nous le supposons, des reformulations de l'enseignant. Yann résumera cette idée en une seule phrase : « C'est avec l'argumentation des savoirs qu'on va maîtriser le monde et non plus la force ». A titre illustratif, on trouvera un exemple révélant des phénomènes similaires avec des notes prises cette fois-ci sur un support papier (*cf.* annexe E.7).

Ces premiers éléments rendent compte d'étudiants qui pratiquent la prise de notes de manière tout à fait différente : que ce soit dans l'occupation spatiale de la feuille, dans la quantité de mots employés ou dans la pertinence de ce qu'ils sélectionnent. Nous avons décrit ces phénomènes selon trois grandes variables synthétiques, que nous avons nommées « lisibilité », « retranscription » et « cohérence ». C'est autour de ces trois variables que s'est articulé notre modèle de typologisation des prises de notes. Voyons maintenant comment nous les avons construites.

3.3.2 Retranscription, lisibilité, cohérence : construction des variables

3.3.2.1 *Un mode de construction ascendant*

Comme leur nom l'indique, ces trois variables synthétiques sont le résultat du regroupement de six autres variables, elles-mêmes composées de 26 variables relatives à la forme et au fond de la prise de notes des étudiants. Nous allons voir ici leur mode de construction.

La **retranscription** renvoie principalement à la quantité de mots employés par l'étudiant. Elle regroupe deux aspects : la *longueur* et l'*exhaustivité* de la prise de notes. Pour reprendre l'exemple de Marianne et Yann, tandis que Marianne écrira en 14 mots « Les choses vont changer avec l'émergence de la Grèce classique, dans la civilisation grecque », Yann notera en seulement 5 mots sous forme de syntagmes dépourvus de prépositions, d'articles, de verbes et de ponctuation : « Civilisation grecque => changement de régime ». On notera qu'il a recours à des « procédés substitutifs » (Piolat, 2010) comme les symboles

iconiques (la flèche). Avec cet étudiant, le traitement des données, effectué simultanément au temps de l'énonciation, se joue non seulement au niveau du découpage des mots, mais également dans le glissement de la nature grammaticale de ces derniers : le verbe « changer »¹¹⁷ est ainsi remplacé par le nom commun « changement ». La retranscription rend compte alors de la manière dont l'étudiant reformule les propos de l'enseignant, généralement au travers d'une économie de mots.

La **lisibilité** regroupe des variables relatives à la forme de la prise de notes, autrement dit, des variables qui ne nécessitent pas de lire le contenu pour les repérer : on s'attardera ici sur la *structure* de la mise en page et la *linéarité* avec laquelle l'étudiant écrit. On regardera par exemple si l'étudiant écrit toujours de gauche à droite et de haut en bas (ou s'il occupe l'espace différemment) ou encore s'il structure le texte sous forme de paragraphes. On remarquera, par exemple, une structure en « bloc » avec Marianne tandis que Yann effectuera régulièrement des retours à la ligne. Il est à noter que si cette variable semble dépendre du support de la prise de notes (le papier permettant une plus grande liberté d'occupation de l'espace), elle ne s'en limite pas pour autant à celui-ci : ces comportements ont en effet été observés aussi bien chez des étudiants prenant des notes sur papier que des notes sur clavier. En résumé, cette variable tente de saisir l'agencement spatial entrepris par l'étudiant pour organiser sa prise de notes.

Enfin, la **cohérence** est une caractéristique qui ne se perçoit pas au premier coup d'œil et qui nécessite de lire le contenu de la prise de notes. Elle est le regroupement de deux variables : la *hiérarchie* des données et la présence de *non-sens*. Par la variable cohérence, nous regardons si l'étudiant semble organiser les éléments selon un certain ordre d'importance. Nos observations des cours magistraux ont montré que les données notionnelles énoncées par les enseignants (chacun à leur façon et selon des proportions variées) ne sont pas toutes du même ordre. De la pure définition d'un concept, à la digression sur une anecdote quotidienne, en passant par un conseil de lecture, les informations transmises par l'enseignant ne présentent pas le même statut. Certains le préciseront parfois dès lors qu'un élément présente une importance particulière (E3 dira régulièrement : « Est-ce que c'est clair, ça ? », ce que celui-ci nomme des « redondances » : « J'ai des redondances de style à l'oral. Par exemple, quand j'explique un schéma de pensée compliqué je leur dis : vous me suivez, là ? J'ai besoin de vous pendant cinq minutes »). D'autre part, le discours plus ou moins improvisé des enseignants, tout du moins en train de se construire sur la base de notes relativement suivies, les amène parfois à reformuler leurs propos, à les répéter de manière quasiment similaire, voire à exprimer certaines incohérences – nous les imaginons – involontaires. Ainsi, le principe de la variable est d'examiner la manière dont l'étudiant retranscrit les propos de l'enseignant en offrant des

¹¹⁷ L'enregistrement sur dictaphone du discours de l'enseignant nous confirmera qu'il s'agit bien de la formulation employée par E1.

signes de compréhension qui dépassent la simple retranscription littérale de ce qui est dit ou, à l'inverse, produit une prise de notes qui s'apparente davantage à un catalogue d'informations sans lien et sans distinction de statut, une forme d'exposition atomisée des données procédant par énumération de points isolés les uns des autres.

Les six variables qui constituent la **retranscription**, la **lisibilité** et la **cohérence** (autrement dit, la *longueur*, l'*exhaustivité*, la *structure*, la *linéarité*, la *hiérarchie* et le *non-sens*) sont elles-mêmes des variables synthétiques derrière lesquelles se déclinent 26 variables : 14 variables décrivant la *forme* de la prise de notes (l'aspect) et 12 variables relatives au *fond* (le contenu). Nous les présenterons succinctement :

- La *longueur* de la prise de notes correspond au nombre de mots que l'étudiant écrit en moyenne lors d'une heure de cours. Elle combine trois informations : 1) le nombre de mots sur une page type¹¹⁸ ; 2) le nombre de pages¹¹⁹ ; 3) le nombre de cours auxquels l'étudiant a assisté. La multiplication des deux premières données divisées par la troisième permet de déterminer le nombre de mots que l'étudiant écrit en moyenne lors d'une heure de cours. Cette variable permet de saisir une forme d'économie d'écriture de l'étudiant, dont la pertinence réside notamment dans sa combinaison avec la variable *exhaustivité* : en effet, si l'on peut soupçonner que les cas de figure de prises de notes longues et exhaustives ou courtes et abrégées sont pratique courante, il est néanmoins tout à fait intéressant de constater un étudiant qui produit en peu de phrases une prise de notes abrégée ou, à l'inverse, un étudiant qui abrège son écriture dans une prise de notes pourtant longue.
- L'*exhaustivité* de la prise de notes s'est établie sur la base de six variables : 1) une rédaction en phrases complètes ou en syntagmes ; 2) la présence d'abréviations simples ; 3) et d'abréviations « complexes » (Barbier, Faraco, Piolat & Branca, 2004) ; 4) la présence de symboles « mathématiques » (+, -, =, <...) et « iconiques » (=>) ; 5) ou « gréco-alphabétiques » (ψ) (Piolat, 2004) ; 6) la conceptualisation de certaines données sous forme de schémas. Cette variable permet de distinguer l'étudiant qui s'applique à retranscrire dans un français grammaticalement correct la parole de l'enseignant (en s'y rapprochant le plus possible) de l'étudiant qui, par un effort d'économie de temps et d'écriture, abrège sa prise de notes (cette dernière ne pouvant plus être lue par un regard extérieur comme un texte rédigé).

¹¹⁸ Pour chaque étudiant, nous sélectionnons une page qui nous semblait typique de la manière dont l'étudiant prend des notes lors du cours en question. Par exemple, si l'on constate que l'étudiant a tendance à écrire « au kilomètre » de manière très exhaustive, nous ne choisirions pas une page sur laquelle se trouvent de manière exceptionnelle de nombreux schémas.

¹¹⁹ Nous avons pris soin d'adapter ce calcul au support de la prise de notes. On compte ainsi une demi-page d'ordinateur pour une page manuscrite.

- La *structure* comprend quatre variables : 1) l'organisation des données sous forme de puces ; 2) la présence de paragraphes ; 3) et le type de paragraphes ; 4) la présence d'alinéas ou de tabulations. Cet ensemble de variable permet de saisir la manière dont l'étudiant organise ses données sur l'espace de la feuille. On distinguera ainsi des étudiants qui écrivent « au kilomètre » sous forme de « blocs » de ceux qui procèdent à une sorte de découpage architectural des informations.
- La *linéarité* est la seule variable à ne pas être une variable synthétique. En effet, nous l'avons gardée telle quelle, ne rentrant selon nous dans aucune autre thématique établie, et portant à elle seule une caractéristique que nous ne voulions pas écraser sous l'effet d'un regroupement. Elle réfère au fait d'écrire toujours de haut en bas et de gauche à droite. Elle permet de repérer les étudiants qui occupent l'espace de la feuille d'une manière non classique, voire anarchique, en exploitant les marges par exemple pour noter des informations souvent complémentaires.
- La *hiérarchie* combine initialement quatre variables : 1) les différents niveaux (plus ou moins importants) des données notionnelles ; 2) la présence des digressions faites par l'enseignant ; 3) la présence de données complémentaires (soulignant des informations secondaires, en les mettant en marge, par exemple) ; 4) la mise en exergue de données particulièrement importantes. Cette variable hiérarchie a ensuite été combinée avec une autre variable synthétique nommée *références*. Cette dernière regroupe cinq autres variables : 1) la présence de questions posées par l'enseignant ; 2) les exemples fournis par l'enseignant ; 3) la présence de citations dictées par l'enseignant ; 4) le nombre de noms-propres sur un cours type¹²⁰ ; 5) la présence des conseils de lecture suggérés par l'enseignant. Nous considérons que les questions que pose l'enseignant, les citations (qu'il précise par ailleurs souvent de ne pas noter), les références... sont autant d'informations qui ne se placent pas sur le même plan que les données relevant de la pure transmission de savoirs. La variable *hiérarchie* regroupe donc neuf variables si l'on prend en compte celles relatives aux *références*.
- La variable *non-sens* se détermine sur la base de trois variables : 1) la présence de contre-sens ; 2) la présence de répétitions ; 3) et enfin la propension à rédiger des notes sous forme de catalogue. Cette variable permet de rendre compte d'une cohérence globale de la prise de notes et d'opposer deux postures : une posture qui consisterait à « écrire sans réfléchir » au risque d'écrire des incohérences (« je note tout. Tout ce que je peux [...] j'ai l'impression de ne pas écouter », nous disait

¹²⁰ Pour chacune des matières, nous choisissons un cours commun à tous les étudiants.

typiquement Laura) ; et une posture qui consiste à sélectionner les informations pertinentes en les reliant selon une logique qui fasse sens pour un lecteur extérieur.

Nous n'explicitons pas ici la signification et le mode de repérage de chacune des 26 variables. Le Lecteur en trouvera le détail ainsi que les modalités correspondantes en annexe E.3. Résumons néanmoins ces différents regroupements dans le tableau suivant :

Tableau 15. Construction des trois variables : retranscription, lisibilité, cohérence

2 ^{ème} regroupement	1 ^{er} regroupement	26 variables		Signification	
Retranscription	Longueur	LONG1		Nombre de mots sur un cours type	
		LONG2		Nombre de pages	
		LONG3		Nombre de cours suivis	
	Exhaustivité	REDAC1		Rédaction en phrases complètes ou syntagmes	
		ABREV-S		Abréviations simples	
		ABREV-C		Abréviations complexes	
		SYMB1		Symboles mathématiques et iconiques	
		SYMB2		Symboles gréco-alphabétiques	
SCH		Schémas			
Lisibilité	Linéarité	LINEA		Ecrire de gauche à droite et haut en bas	
	Structure	PUCES		Présence de puces	
		PARAG1		Présence paragraphes	
		PARAG2		Types de paragraphes	
		ALIN		Présence d'alinéas	
Cohérence	Hiérarchie	Hiérarchie	NIV	Niveaux des données	
			DIGR	Digressions	
			COMPL	Informations complémentaires	
			EXERG	Mise en exergue	
	Références	Références	QUS	Questions	
			EX	Exemples	
			CITAT	Citations	
			REF1	Noms propres	
			REF2	Conseils de lecture	
	Non-sens	Non-sens	CS		Contre-sens
			REPET		Répétitions
REDAC2			Catalogue		

Si nous présentons le mode de construction des trois variables principales selon une arborescence croissante (autrement dit, trois variables, puis six, puis 26), il est bien évident

que la méthodologie d'analyse des prises de notes a suivi un chemin inverse. Nous avons donc analysé les 884 prises de notes des 24 étudiants à l'aune de ces regroupements de variables successifs. Quel lien entretiennent-ils avec la réussite des étudiants ? C'est ce que nous nous proposons d'examiner maintenant.

3.3.2.2 Prises de notes et réussite universitaire

Comment les étudiants qui réussissent prennent-ils leurs notes ? Qu'est-ce qui caractérise la prise de notes des étudiants aux résultats plus faibles ? Est-elle plus longue, plus structurée... ? Autrement dit, y a-t-il un lien entre la manière de prendre des notes, et les résultats des étudiants ? Voici les questions qui nous ont animée à ce stade de notre recherche. Afin d'opérationnaliser ces questions, nous avons examiné les liens entre les six variables (longueur, exhaustivité, linéarité, structure, hiérarchie, non-sens) et 1) le niveau des étudiants (bon/moyen) et 2) leur moyenne générale¹²¹. Les résultats sont les suivants :

Tableau 16. Prise de notes et réussite (niveau et moyenne générale). Tris croisés : test du Chi2 – Comparaison de moyennes : t de Student

Variable	Résultat	Lien avec niveau (p.)	Lien avec moyenne générale (p.)
Longueur	n.s.	.507	.257
Exhaustivité	s.	.004	.002
Linéarité	s.	.004	.001
Structure	s.	.006	.025
Hiérarchie	s.	.001	.001
Non-sens	s.	.001	.001

n.s. = non significatif ; s. = significatif

Que montrent ces résultats ? A l'exception de la longueur, les prises de notes des bons étudiants se distinguent de celles des étudiants moyens à l'aune de leur exhaustivité, de leur linéarité, de leur structure, de leur hiérarchie et de la présence de non-sens. Plus précisément, les prises de notes des bons étudiants sont plus abrégées ($\chi^2 = 8,3$; ddl = 1 ; p. = .004), moins linéaires ($\chi^2 = 8,3$; ddl = 1 ; p. = .004), structurées en paragraphes ($\chi^2 = 7,5$; ddl = 1 ; p. = .006), davantage hiérarchisées ($\chi^2 = 3,2$; ddl = 1 ; p. < .001) et, enfin, contiennent moins de contre-sens ($\chi^2 = 4,6$; ddl = 1 ; p. < .001). Nous résumerons ces résultats ainsi :

¹²¹ Le premier test consiste à faire un tri croisé de variables qualitatives tandis que le second test nécessite – par le croisement avec la variable quantitative qu'est la moyenne générale – de faire un test de Student.

Tableau 17. Caractéristiques de la prise de notes chez les « bons étudiants » et les « étudiants moyens »

Variable	Bons étudiants	Etudiants moyens
Linéarité	Non-linéaire MG = 13,9	Linéaire MG = 12,2
Exhaustivité	Abrégé MG = 13,2	Exhaustif MG = 12,1
Structure	Paragraphes MG = 13	Blocs MG = 12,1
Hierarchie	Hiérarchisé MG = 13,5	Non-hiérarchisé MG = 11,4
Non-sens	Absence MG = 13,9	Présence MG = 11,4

Ces résultats sont confirmés par les tests de Student qui montrent que ces cinq variables (nous ne prenons plus en compte la longueur) permettent de rendre compte de la moyenne générale de l'étudiant. Autrement dit, deux logiques bien distinctes se dégagent de ces résultats : une logique qui consiste à prendre des notes particulièrement exhaustives, composées de paragraphes massifs et de phrases complètes sans abréviations, d'informations qui s'enchaînent de manière linéaire sans distinction de statut ou d'importance, au risque parfois de se répéter et de manquer de cohérence ; et une logique qui fait preuve d'un rapport plus personnalisé à la prise de notes, en retravaillant la structure des phrases par des abréviations et des reformulations, en occupant l'espace de la feuille de manière variée, voire anarchique, faisant des liens avec des données plus ou moins importantes, en les mettant en évidence ou au contraire en les rendant secondaires, et témoignant d'une forme de cohérence et de logique interne.

Tout se passe comme si la manière de prendre des notes des bons étudiants témoignait d'une forme de détachement avec la stricte parole de l'enseignant et consistait en une sorte de prétraitement *in situ* des informations dont la caractéristique principale serait une concordance entre le fond et la forme : prendre des notes ne consiste pas tant à recopier des *mots*, qu'à agencer des *idées* selon une forme au service de leur sens. A l'inverse, les étudiants moyens tenteraient de calquer au plus près les propos de l'enseignant, comme s'ils cherchaient à encapsuler au moment même de l'écriture un maximum d'informations, se souciant peu du sens et de la logique qu'ils leur accordent, quitte à produire des notes extrêmement exhaustives sur lesquelles il conviendra de revenir plus tard.

Ces résultats sont plus que réconfortants à l'égard de nos suppositions et de la construction de notre outil d'analyse. Nous avons donc mis en évidence des liens significatifs entre chacune des cinq variables prises séparément et les résultats des étudiants. Autrement dit, nous avons dégagé des caractéristiques communes aux bons étudiants et aux étudiants moyens. Essayons de décrire plus précisément ces manières de faire et de dégager des régularités.

3.3.3 Des « cultures de l'écriture » : définition des styles de prise de notes

Nos résultats sont clairs : les bons étudiants prennent des notes foncièrement différentes des étudiants d'un plus faible niveau. Ainsi, nous avons mis en évidence des formes de régularités dans les comportements des étudiants. Reprenons les trois variables mères que nous décrivions en début de ce chapitre : la retranscription, la lisibilité et la cohérence. Ces dernières se déclinent selon trois modalités :

- La **retranscription** : 1) strict, 2) intermédiaire, 3) souple
- La **lisibilité** : 1) au kilomètre, 2) intermédiaire, 3) agencé
- La **cohérence** : 1) faible, 2) intermédiaire, 3) fort

Une « **retranscription** stricte » signifie que l'étudiant écrit un maximum d'informations fidèles aux formulations de l'enseignant (autrement dit, en reformulant et en abrégant très peu). Dans le cas inverse, nous parlerons d'une « retranscription souple ». Lorsque la prise de notes combine une caractéristique de chacune de ces postures, nous opterons pour une « retranscription intermédiaire ».

Une « **lisibilité** au kilomètre » renvoie à une écriture linéaire sous forme de blocs, tandis qu'une « lisibilité agencée » fait référence à une écriture structurée en paragraphes ne respectant pas toujours une ligne d'écriture allant de gauche à droite et de haut en bas. La position intermédiaire est une combinaison des deux premières.

Une « faible **cohérence** » décrit une prise de notes ne témoignant pas d'une hiérarchisation des données et contenant des incohérences voire du non-sens. Assez logiquement, une « forte cohérence » définit une prise de notes dont les données, présentant des statuts variés, s'enchaînent de manière logique.

Nous avons vu que les bons étudiants produisent des prises de notes moins exhaustives, moins linéaires, plus structurées... que les étudiants moyens, comme si certains comportements en appelaient d'autres. Nous nous sommes alors demandé s'il existait un lien entre les trois variables mères prises deux à deux. Par exemple, l'étudiant qui produit une prise de notes agencée a-t-il aussi tendance à adopter une retranscription souple ? Voici les résultats des tris croisés effectués :

Tableau 18 : Liens entre la retranscription, la lisibilité et la cohérence de la prise de notes. Tris croisés : test du Chi2

Variables	Résultat	Seuil de risque
Retranscription / lisibilité	s.	.001
Retranscription / cohérence	s.	.009
Lisibilité / cohérence	s.	.0001

Que nous disent ces trois résultats ? 1) Les étudiants qui retranscrivent de manière stricte la parole de l'enseignant sont également ceux qui écrivent au kilomètre ($\chi^2 = 34,7$; ddl = 4 ; p. < .001) ; 2) ce sont également ceux qui produisent des prises de notes faiblement cohérentes ($\chi^2 = 13,4$; ddl = 4 ; p. = .009) ; 3) enfin, les étudiants qui écrivent au kilomètre produisent une prise de notes peu cohérente. De la même façon, les prises de notes retranscrites sous une forme abrégée seront également structurées de manière non-linéaire et présenteront une forte cohérence. Ainsi, des manières de faire en amenant d'autres, on voit ici apparaître des formes émergentes de ce que nous pourrions appeler des « cultures de l'écriture ». Nous pensons que ces cultures de la prise de notes ne sont pas tant l'expression des caractéristiques sociales et cognitives des étudiants que l'effet de l'interaction entre l'étudiant et un milieu. A la manière des anthropologues McDermott & Varenne (1995), la « culture » est ici conçue comme quelque chose qui se construit et se façonne sous l'effet de la rencontre avec l'Autre, à la fois la condition et le produit de la « friction » entre des hommes « pris dans les réseaux de signification qu'il[s] [ont] [eux]-même[s] tissés » (Geertz, 1998, §5). Essayons maintenant de décrire ces cultures.

Ainsi, après avoir analysé l'ensemble des prises de notes selon ces trois variables synthétiques, de nombreux cas de figure sont apparus¹²². Par exemple, un étudiant peut produire une prise de notes à la retranscription stricte (1) selon une lisibilité agencée (3) et une forte cohérence (3). De cette analyse, nous avons dégagé trois styles dont les profils types sont les suivants :

3.3.3.1 Le style « littéral »

Les prises de notes notées 1 – 1 – 1, autrement dit caractérisées par une retranscription stricte, une lisibilité au kilomètre et une faible cohérence, constitueraient le profil-type de ce que nous avons considéré comme étant une prise de note « littérale ». En effet, dans ces conditions, l'étudiant tente de retranscrire le plus fidèlement possible la parole de l'enseignant, produisant ainsi une prise de notes longue et exhaustive, composée

¹²² Nous résumons l'ensemble des cas de figure rencontrés dans le tableau consultable en annexe E.8.

principalement de phrases complètes. On illustrera ce type de posture par l'affirmation suivante : « *J'écris tout sans réfléchir* ».

3.3.3.2 Le style « conceptuel »

A l'extrême inverse, on trouvera les prises de notes codées 3 – 3 – 3. Ces dernières se caractérisent par une retranscription souple, une lisibilité agencée et une forte cohérence. Nous appellerons ce style de prise de notes « conceptuel ». En effet, contrairement à la prise de notes littérale, l'étudiant ici n'écrit pas tant des *mots* que des *idées*. Sa prise de notes, nécessairement moins longue, sera abrégée, occupera l'espace (s'il s'agit du papier) de manière non-linéaire (avec un ordinateur, la mise en page pourra être agencée en colonnes), et la hiérarchisera tout en faisant des liens sémantiques entre les données. Cet étudiant sera du genre à dire : « *J'écoute et je note ce que je comprends* ».

3.3.3.3 Le style « intermédiaire »

La posture « intermédiaire », comme son nom l'indique, se situera à mi-chemin entre ces deux extrêmes. Cette prise de notes, codée typiquement 2 – 2 – 2, se définit par une retranscription, une lisibilité, et une cohérence toutes de niveau intermédiaire. Une retranscription intermédiaire signifie par exemple que l'étudiant pourra écrire beaucoup mais de manière abrégée, ou inversement, écrire peu mais sous forme de phrases complètes. Une lisibilité intermédiaire peut renvoyer à une prise de notes linéaire mais structurée en paragraphes, ou à l'inverse une prise de notes non-linéaire mais sous forme de blocs. Enfin, une prise de notes à la cohérence de niveau intermédiaire s'apparentera par exemple à un catalogage d'informations néanmoins hiérarchisées ou à une prise de notes pauvre en contre-sens mais dont les données sont rédigées sans distinction d'importance.

En résumé, les prises de notes codées 1 – 1 – 1 sont rattachées au groupe 1 (style de prise de notes littéral), celles codées 2 – 2 – 2 au groupe 2 (style de prise de notes intermédiaire) et celles codées 3 – 3 – 3 au groupe 3 (style de prise de notes conceptuel). Pour les autres, nous avons dû faire des choix que nous détaillons en annexe E.8. Ces trois styles étant définis, qu'en est-il de leur lien avec la réussite ?

3.3.4 Styles de prise de notes et réussite universitaire

Quelles sont les moyennes générales des étudiants prenant des notes au style littéral ou conceptuel ? La différence entre ces trois styles est-elle significative ? L'enjeu de ces questions est de voir si les styles de prise de notes que nous avons définis permettent de rendre compte des résultats des étudiants. Afin de vérifier le lien entre style de prise de notes et réussite, nous réalisons des Anovas (analyses de variance) permettant de comparer les moyennes générales des trois groupes d'étudiants : ceux prenant des prises de notes au style littéral, ceux au style intermédiaire et ceux au style conceptuel. Voici ce que nous obtenons :

Tableau 19. Styles de prise de notes et réussite : Anova

	Moyenne générale
ddl	2
p.	.001
Littéral	11,2
Intermédiaire	12,7
Conceptuel	14,2

Les prises de notes au style conceptuel renvoient à des étudiants dont la moyenne générale est de 14,2 ; la moyenne générale des étudiants au style de prise de notes intermédiaire est de 12,7, tandis que les prises de notes caractérisées par un style littéral correspondent à des étudiants dont la moyenne générale est de 11,2. Selon l'Anova, la différence entre les moyennes générales de ces trois groupes est significative ($p = .001$). En d'autres termes, il existe bien un lien entre le style de prise de notes de l'étudiant et sa réussite. Ces résultats appellent un certain nombre de commentaires qui constitueront la conclusion de cette troisième partie.

3.5 Conclusion : De l'idée au mot, du mot à l'idée

L'apport principal de cette troisième partie a été d'attester d'un lien significatif entre le style de prise de notes et la réussite universitaire. Alors que l'enseignant fait son cours, présente des concepts, transmet des idées... les étudiants produisent une trace de cette parole, et ces manières de faire – tout à fait différentes – sont liées aux résultats des étudiants. En effet, les bons étudiants semblent opérer, concomitamment au discours de l'enseignant, une sorte de prétraitement caractérisé par une conceptualisation des données : plus que de retranscrire de simples mots, l'étudiant les sélectionne, les reformule, les abrège, les agence, les structure, les lie, les organise... constituant ainsi une mémoire des idées principales à retenir en vue des examens.

Si nous avons mis en évidence des manières de prendre des notes propres à des catégories d'étudiants, nous sommes convaincue que ces « cultures de l'écriture » doivent être appréhendées comme l'effet d'un contexte dans lequel ces notes ont été prises. Qu'en est-il alors du lien entre ces styles de prise de notes et les styles d'enseignement ? Les recherches actuelles, régulièrement motivées par l'ambition de déterminer le type de prise de notes le plus efficace, outrepassent cet aspect pourtant constitutif de la situation d'enseignement : la dimension à la fois didactique (par la prise en compte de la spécificité des savoirs en jeu) et pédagogique (relative à la manière de faire cours de l'enseignant).

Pourtant, nos premiers résultats (par questionnaire et entretiens notamment) ont montré que les manières dont les étudiants prennent des notes sont loin d'être indépendantes des éléments contextuels qui composent la situation d'enseignement. Avec la volonté de nous acheminer vers cette mise en relation entre des styles de prise de notes et des styles d'enseignement, nous avons regroupé les variables selon trois dimensions : la retranscription, la lisibilité et la cohérence permettant ensuite de dégager des styles. Nous avons pu constater que ces trois variables, prises deux à deux, entretiennent toutes des liens significatifs. C'est de ces redondances, ces manières de faire, d'être, d'étudier... qu'émergent selon nous des formes de cultures. Ainsi, une prise de notes fortement exhaustive et longue va significativement de pair avec une faible cohérence et une écriture au kilomètre (linéaire et en bloc). Nous ne nous étonnerons donc pas du discours tenu par Laura, que nous avons déjà commencé à retranscrire :

« Je note tout. Tout ce que je peux. Avec les mots du prof. En fait, j'ai l'impression de ne pas écouter quand je suis en cours. C'est pour ça qu'il faut que je note parce que quand je resynthétise, je sais plus trop... Des fois, il y a des cours où j'ai envie de marquer que les mots importants et en fait après quand je reprends, ben je me souviens plus. Du coup, je note tout, et des fois, j'avais l'impression de sortir de cours, et si on me demandait de quoi on avait parlé, je ne pouvais pas te le dire. Mais par contre, mon cours était complet ! »

Cet extrait d'entretien est tout à fait emblématique selon nous d'un certain rapport à l'étude. Il met en lumière deux points : le premier concerne le lien qu'entretiennent entre elles la retranscription, la lisibilité et la cohérence (en effet, Laura reconnaît écrire beaucoup sans tenir compte du sens qu'elle accorde aux mots qu'elle pose sur le papier) ; le second – induit par les termes « Des fois, il y a des cours » – introduit l'idée que cette posture particulièrement restitutive peut être infléchie en fonction du contexte.

Cette tendance qui consiste à tout noter au détriment parfois de la compréhension peut s'expliquer notamment par la situation « d'urgence » (Piolat, 2003) dans laquelle se trouvent parfois les étudiants. N'est-ce pas ce dont nous parle Cyrielle :

« La priorité quand on était en cours, c'était de prendre des notes. Et quand on n'arrivait pas à comprendre ce qu'il disait c'était compliqué de reprendre plus tard... Des fois, j'abandonnais complètement la prise de notes au bout d'un moment parce que je n'arrivais pas à suivre, et j'avais une copine qui prenait tout en notes, elle copiait mot pour mot ce qu'il disait, donc même si ce n'était pas clair, je savais qu'après elle me donnait ses cours. »

Nous en profitons pour aborder la question de l'échange des prises de notes que soulève cet extrait d'entretien. Notre enquête par questionnaire et nos observations ethnographiques ont permis de montrer que l'entraide, prise comme « une des dimensions de la relation de travail entre les étudiants » (Coulon & Paivandi, 2008, 41), s'institutionnalise dans la pratique de l'échange des notes de cours *via* Facebook¹²³. Le caractère non visible aux yeux des professeurs eux-mêmes de ces échanges et le processus de don et contre-don¹²⁴ qu'ils instaurent nous incitent à parler « d'économie souterraine ». Nos résultats ont montré que les étudiants qui postent leurs notes de cours sur le groupe n'obtiennent pas de résultats significativement supérieurs aux autres (n.s. p. = .14), ne sont pas nécessairement plus présents en cours (n.s. p. = .60) et ne fournissent pas un travail personnel plus conséquent en semaine et le week-end (respectivement, n.s. p. = .17 et p. = .91). D'autre part, cette pratique pose question en ce qu'elle déconstruit le caractère personnel que revêt une prise de notes. La pratique qui consiste à récupérer les notes de ses pairs est à interroger en ce qu'elle passe outre la question cruciale de la spécificité du savoir en jeu dans la situation d'enseignement : tout contenu de cours peut-il être « copié mot pour mot », comme le dit

¹²³ A la rentrée de septembre, une étudiante nous informe de la création d'un groupe Facebook dédié aux étudiants de la promotion. Supposant que ce groupe constituerait un terrain intéressant eu égard aux problématiques de notre recherche, elle nous incite à nous y inscrire. Nous envoyons (*via* notre compte personnel) une demande d'adhésion aux administrateurs qui l'acceptent aussitôt. Pendant plusieurs mois, nous avons eu l'occasion d'effectuer un certain nombre d'observations relatives à la manière dont les étudiants se saisissent de ce dispositif (notamment en termes d'échange de notes de cours).

¹²⁴ On donnera l'exemple de ce 28 octobre 2015 : alors qu'une étudiante poste un message sur le groupe Facebook pour récupérer des cours qu'elle a ratés étant malade, elle propose d'offrir « d'autres cours, un café ou une clope » en échange. Un autre étudiant (également absent à ce cours car travaillant) complète en proposant de « payer le croissant si [l'autre étudiante] paie le café, comme ça, ça fait le petit dej complet ! »

Cyrielle, et diffusé ? Pour n'avancer qu'un seul élément de réponse, nos observations des échanges sur le groupe de la promotion ont montré que les cours les plus réclamés sont ceux des enseignants E3 et E4 (autrement dit, au style dévoluant) et que ces demandes ne sont que rarement satisfaites par un partage¹²⁵. A l'inverse, les cours des enseignants E2 et E5 (au style académique) sont très peu demandés et lorsqu'ils le sont, les étudiants partagent leurs notes de cours.

Il ne sera pas rare d'entendre en entretien des étudiants reconnaître, malgré leur attrait pour les cours des enseignants au style dévoluant, la grande difficulté à suivre, prendre des notes, et envisager des révisions sur la base de notes souvent incomplètes voire confuses. Faire cours se joue certainement dans cet équilibre (cette « mesur[e]¹²⁶ » pour reprendre le terme de Roiné, 2018) avec lequel l'enseignant ajuste sa manière d'enseigner. N'est-ce pas ce à quoi Solène fait allusion en affirmant :

« Je préfère quand c'est un peu plus théâtral. Après, il faut être dans un juste milieu, parce que des fois, [E4] c'était un petit peu extrême. Mais par exemple, je trouve que [E8] il était dans un juste milieu, c'est pas forcément le cours où il faut tout, tout noter et c'est mieux quand il y a des exemples parce qu'on retient mieux, c'est plus intéressant et on n'est pas là à tout écrire comme des fous. »

Juliette ferait très certainement le lien entre cette tendance à « écrire comme des fous » et la façon dont elle perçoit la prise de notes lors des cours de E7. Voyons comment ses propos font écho à ceux de Solène :

« [E7] il me soûlait. Je n'accrochais pas. Y avait vachement d'infos à la minute, il débitait, il débitait, il débitait... (*Souffle*) C'est impossible à suivre. Et si on loupait une phrase, on était perdu, ça avait plus de sens. Par contre, c'était hyper intéressant ! Franchement il s'est bien démerdé, je trouvais que tout était bien dans l'ordre, c'était hyper accrocheur mais... (*Souffle encore*) Il s'arrêtait pas en fait, il s'arrêtait pas, il s'arrêtait pas, il parlait à un débit de parole hyper vite et quand on sortait au bout d'une heure... (*Souffle une nouvelle fois*) Donc, non, j'y allais plus. Je prenais les cours des autres qui savaient bien prendre des notes ! (*Rires*) »

Prendre des notes apparaît comme une pratique qui s'inscrit dans le temps : aussi bien par l'interprétation concomitante au temps de l'énonciation mais également par la compréhension asynchrone qu'elle va requérir. L'enjeu de la prise de notes ne se limite pas

¹²⁵ A eux deux, E3 et E4 contractent 75 demandes (autrement dit 62% de la totalité des demandes, n=122), contre 24 pour les enseignants au style académique (soit 19%). Tandis que 75% des demandes liées aux cours des enseignants au style académique sont satisfaites par un partage, cette situation ne concerne que 36% des demandes liées aux cours des enseignants E3 et E4.

¹²⁶ « Le corps du professeur, sur la scène de l'enseignement, est un corps qui se doit d'être mesuré et sans débordement, sans pour autant être transparent, indifférent, générique » (Roiné, 2018, 116).

qu'à encapsuler de manière exhaustive la parole de l'enseignant sur l'instant ; c'est un travail qui demandera d'y revenir plus tard pour, plus que de saisir des mots, faire des liens entre des idées. Solène parle en ces termes de ce travail de reprise que nécessite la prise de notes : « Des fois, sur le coup, je ne comprenais pas forcément, mais je savais qu'en reprenant, en liant tout le cours, ça irait mieux ».

Par sa fonction de constitution d'une mémoire didactique de ce qui aura été énoncé, afin de préparer un support de révisions pour les examens, la prise de notes joue un rôle déterminant dans le travail de l'étude de l'étudiant. La façon dont les échanges de prises de notes (et même de fiches de révisions) s'intensifient sur le groupe Facebook de la promotion au moment des examens nous rappelle que la prise de notes est un support de révisions incontournable et ainsi éminemment lié à la question de la réussite.

Que font les étudiants de cette mémoire didactique qu'ils constituent ? Décrire tout le processus qui relie le moment de la « réception » du savoir en amphithéâtre, à celui de sa « restitution » au moment des examens nous échappe encore, et tenter de l'expliquer ferait déjà l'objet d'une nouvelle recherche. Restons-en aux ambitions que nous nous étions fixées, et concentrons-nous maintenant sur un temps tout à fait central du travail de l'étude, celui des examens. La partie suivante est donc consacrée à l'analyse des copies d'examen, témoins selon nous d'un certain degré de sensibilité à l'égard des attentes implicites des enseignants.

**PARTIE 4 : LA COPIE D'EXAMEN, UN INDICE DE SENSIBILITE AU CONTRAT
DIDACTIQUE : ANALYSE ET TYPOLOGIE**

Comment parler de la réussite universitaire sans parler de l'évaluation des étudiants ? Bien que l'évaluation à l'université soit incontournable dans le processus de validation d'un diplôme universitaire, l'étude de ses pratiques, encore mal connue, reste à entreprendre. Depuis peu, la question de l'évaluation des étudiants émerge dans le champ de la recherche et des politiques éducatives. Pour ne donner qu'un exemple, le changement paradigmatique qu'induit le développement de l'approche par compétences témoigne largement de cette volonté de repenser nos pratiques pédagogiques et nos méthodes d'évaluation (Chauvigné & Coulet, 2010).

L'évaluation à l'université est encore souvent matérialisée sous forme d'examens terminaux écrits et l'objet de l'évaluation par excellence reste la copie d'examen. En octobre 2017, l'Institut d'Etudes Politiques de Paris « publie les meilleures copies de son examen d'entrée 2017 »¹²⁷ afin « d'aider les candidats à se préparer à l'examen 2018 ». Ainsi, les copies jugées les plus pertinentes sont données à lire dans le but que les futurs candidats anticipent les attentes du jury. Nous serons très prudente quant à l'idée d'ériger en modèle ce qui constituerait *la* bonne copie. Ce type de pratique, par l'effet normatif qu'elle produit, est largement discutable (le cadre théorique que nous avons présenté en première partie, et notamment la question de l'impossible explicitation des attentes, permet déjà d'en rappeler les limites).

La situation d'examen ouvre une sorte de dialogue asynchrone entre l'enseignant et l'étudiant : par le sujet d'examen, l'enseignant évalue – quelques mois après qu'ils ont été assurés – l'impact de ses enseignements. On peut supposer que la note attribuée à l'étudiant rend compte du degré selon lequel il aura répondu aux attentes de l'enseignant, des attentes que nous savons implicites et indicibles. Si l'enseignant peut *montrer* des usages d'une règle (dans son acceptation la plus large), il ne pourra jamais enseigner toutes les conditions d'application de celle-ci. Nous avons montré dans la première partie de cet écrit comment le paradoxe dans lequel se trouve l'enseignant ne peut se réduire ni par l'explicitation des enjeux, ni par l'ostension. Il est évident qu'une simple restitution par cœur du cours n'offre pas un gage de compréhension de ce dernier. L'enseignant est alors

¹²⁷ Cette information est tirée d'un article du journal en ligne *Le Monde Campus*, publié le 09 octobre 2017 : http://www.lemonde.fr/droit-sciences-po/article/2017/10/09/sciences-po-publie-les-meilleures-copies-de-son-examen-d-entree-2017_5198513_4468282.html.

sommé d'interroger les étudiants sur des choses qui n'auront pas été explicitement et précisément vues en cours, les obligeant à effectuer eux-mêmes les liens entre des éléments du cours et la question posée.

La copie constitue un espace au sein duquel l'étudiant peut montrer ce qu'il a appris et, plus fondamentalement, ce qu'il pense devoir montrer au professeur pour le convaincre qu'il a *compris* son cours. Ainsi, nous aborderons l'analyse des copies comme une analyse de la façon dont l'étudiant *donne à voir* ce que Sarrazy nommerait très certainement des « critères externes »¹²⁸ (Sarrazy, 2002b, 65) à partir desquels l'enseignant pourra repérer des gages de compréhension. Seulement, comment l'enseignant *voit-il* que l'étudiant a effectivement compris ? Car, en effet, comprendre ne se fait pas seul, la philosophie wittgensteinienne et la théorie des situations l'ont amplement montré¹²⁹. « Savoir si l'enfant a appris, nous dit Sarrazy, [...] c'est se reconnaître en lui à travers [...] ce qu'il fait ; et l'enseigner, c'est lui permettre de partager avec sa communauté des manières communes de voir, un "voir comme" comme l'appelle Wittgenstein » (Sarrazy, 2002b, 69). Autrement dit, l'enseignant ne peut constater un apprentissage que par l'usage que l'étudiant *fait* (d'une règle, d'un concept...) en situation en poursuivant de la même manière que l'enseignant l'aurait fait dans les mêmes conditions. Nous rejoignons ainsi Sarrazy dans cette affirmation : « 'Faire faire' pour 'voir comme', c'est bien là le travail du professeur » (Sarrazy, 2002b, 67).

Ces différents éléments montrent bien en quoi l'apprentissage doit être compris comme un phénomène anthropologique, en ce sens où la question de la compréhension d'autrui se place du côté de la culture (« des manières communes » à une communauté, pour reprendre les termes de Sarrazy) et non de l'intériorité de l'individu. Rédiger une copie d'examen est selon nous une manière de se mettre en règle, et, comme nous l'avons vu avec Coulon (1993), la seule restitution de la règle ne suffit pas à fournir des signes de compréhension. Ainsi, *comprendre* (étymologiquement « prendre avec soi ») réside selon nous dans une forme de transgression de la règle, en s'autorisant à 'aller ailleurs', dans un 'à côté' (en faisant référence à des lectures personnelles, ou en effectuant des liens avec des éléments vus dans d'autres enseignements, *etc.*). Rappelons les propos tenus par E5 lorsque celui-ci décrit ce qu'il attend de la part de l'étudiant : « chercher de lui-même ce petit plus, une plus-value ». En quoi consiste cette « plus-value » ? Si certains étudiants semblent avoir compris les enjeux attachés à ce que l'enseignant attend implicitement, l'ambition de cette partie sera d'examiner ces manières de se 'mettre en règle', de 'voir comme'. Pour cela, nous réaliserons une analyse des copies d'examen que nous envisagerons comme le lieu d'expression d'une « sensibilité à l'égard du contrat didactique » (Sarrazy, 1996), autrement

¹²⁸ Pour paraphraser Sarrazy, un 'montrer' ne suffit pas à faire surgir un 'voir' et « en l'absence de critères externes, il est difficile d'affirmer l'existence d'un 'penser' » (Sarrazy, 2002b, 65).

¹²⁹ « Une expérience intérieure ne peut pas me montrer que je *sais* quelque chose » (Wittgenstein, 2006, 159).

dit, d'un positionnement singulier des étudiants à l'égard des implicats de la relation didactique.

Cette quatrième partie s'articulera autour de deux chapitres :

- Dans le chapitre 9, une revue de la littérature abordera les travaux sur la question des copies d'examen ; nous présenterons également le cadre théorique duquel découlent nos différents protocoles de recueil de données.
- Le chapitre 10 sera consacré aux analyses qualitative et quantitative des copies d'examen des 24 étudiants, analyses à partir desquelles nous proposerons une typologie selon trois styles et examinerons les liens avec la question de la réussite.
- Enfin, une discussion sur les stratégies étudiantes en situation d'examen clôturera cette partie.

4.1 Chapitre 9 – Revue de la question, problématisation et implications méthodologiques

4.1.1 Un point aveugle de la recherche sur les copies d'examen

4.1.1.1 Les travaux sur l'évaluation

« L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de la pédagogie universitaire ? » Voici la question que se pose Ricci dans le chapitre 2 de l'ouvrage dirigé par Rege Colet et Romainville (2006). En effet, un constat s'impose : les travaux scientifiques francophones¹³⁰ sur les copies d'examen des étudiants sont quasiment inexistantes. Nous pouvons supposer que le caractère personnel des copies et leur accessibilité limitée en sont certainement la raison. Les seuls travaux se rapprochant de notre thématique portent généralement sur la question plus globale de l'évaluation¹³¹. Le Service de Soutien à la Formation¹³² (SSF) de l'Université de Sherbrooke en fait d'ailleurs le thème de son « Mois de la pédagogie universitaire 2017¹³³ », sous le titre « Comment évaluer les apprentissages ». Selon Sonia Morin, coordinatrice au sein de ce service, « le sujet est vaste et concerne autant les étudiants que les enseignants ». L'évaluation, considérée comme un moyen « pour donner une rétroaction, mesurer, quantifier, sanctionner les apprentissages réalisés par les étudiantes et les étudiants », est désignée par Serge Allary (Directeur général de ce service) comme « un véritable défi¹³⁴ » pour l'Université actuelle.

Les recherches sur l'évaluation à l'université n'en sont qu'à leurs premiers tâtonnements et les manifestations et ouvrages réalisés autour de cette thématique constituent généralement des partages de bonnes pratiques et de réflexions, tentant pour la plupart de répondre à des questions générales de type : « Comment enseigner de manière à soutenir la

¹³⁰ Les recherches auxquelles nous ferons référence proviennent du Québec, de Belgique, de Suisse et de France.

¹³¹ Nous entendons ici bien sûr l'évaluation des étudiants. Celle des enseignements, non moins traitée dans la littérature, ne fait pas l'objet de cette partie.

¹³² Ce service est l'équivalent des SUP français (Services Universitaires de Pédagogie). Sa fonction est de soutenir « l'ensemble de la communauté universitaire dans la poursuite de la mission d'enseignement, tant dans l'appui au développement des programmes de formation que dans l'appui, pédagogique et technique, à la fonction même d'enseignement ». Cf. le site officiel (onglet « à propos du SSF ») consulté en ligne le 14 mai 2018 :

<https://www.usherbrooke.ca/ssf/a-propos-du-ssf/>.

¹³³ Chaque année depuis 2005, le SSF de l'Université de Sherbrooke organise le « Mois de la pédagogie universitaire » (MUP). Celui dédié à l'évaluation s'est déroulé du 3 au 28 avril 2017. Cf. le site officiel (onglet « veille ») consulté en ligne le 14 mai 2018 :

<https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/fevrier-2017/le-ssf-veille/mois-de-la-pedagogie-universitaire-2017-levaluation-matiere-a-examen/>.

¹³⁴ Propos extrait du « Mot de bienvenue » rédigé par le Directeur général du SSF. Cf. la page officielle dédiée à la présentation du MUP 2017, consultée en ligne le 14 mai 2018 :

<http://mpu.evenement.usherbrooke.ca/2017/>.

motivation et les apprentissages des étudiants ?¹³⁵ ». Les premiers acteurs participant à ces réflexions sont issus soit de la sphère des politiques éducatives (Gauthier, Caffin-Ravier, Mosnier, Descamps & Peretti, 2007) soit de celle de la recherche, dont les disciplines les plus représentées sont la psychologie (psychopédagogie et psychologie cognitive, notamment, Romainville, 2003 ; Berthiaume & Rege Colet, 2013), la sociolinguistique (Mortamet, 2003) et les Sciences de l'éducation (Fave-Bonnet, 2003 ; Navarro, 2006).

En juillet 2007, cinq membres de l'inspection générale de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche adressent un rapport au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, intitulé « L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui ? » (Gauthier *et al.*, 2007). Les auteurs présentent l'évaluation à l'université comme un thème trop peu mis sur le « devant de la scène » bien que « stratégique pour la qualité des études ». Ils déplorent un manque de clarté des modalités de contrôle des connaissances (MCC) dont les règles sont aujourd'hui « trop complexes, fluctuantes et discutables¹³⁶ », du fait notamment de la grande marge de liberté pédagogique dont disposent les enseignants et qui relève très largement du ressort des universités.

Un ouvrage collectif dirigé par Fave-Bonnet¹³⁷ (2003), consacré au thème de l'évaluation, est décrit par l'auteur comme « une série de réflexions, d'analyse et d'expériences venant des différents secteurs de l'enseignement supérieur » (Fave-Bonnet, 2003, 140). Dès l'introduction, le chercheur en sociologie Georges Bertin résume les ambitions de ce colloque consacré au « vaste champ de réflexion » qu'est l'évaluation à la seule possibilité de n'en « jeter que des prémisses » (Fave-Bonnet, 2013, 5). A l'image de ce que l'on peut trouver dans la littérature actuelle sur la question de l'évaluation, cet ouvrage présente une série d'enquêtes et de réflexions de deux types : soit autour de questions assez générales telles que les normes dans l'évaluation ou les différents types d'évaluation (sommativ, formative...); soit basées sur des études très localisées portant sur la mise en place de dispositifs particuliers (Gâté, 2003 ; Leblanc, 2003). On y retiendra le texte de Navarro, intitulé « Les pratiques d'évaluation dans les universités françaises », qui se propose d'explorer les discours et les représentations de l'évaluation des étudiants par les enseignants-chercheurs à l'université. L'évaluation, considérée par l'auteur davantage comme un outil de formation qu'un simple outil de classement, est rapportée comme étant

¹³⁵ Cette question (tirée de la quatrième de couverture) résume les réflexions abordées par l'ouvrage collectif dirigé par Berthiaume et Rege Colet et intitulé « La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques » (Berthiaume & Rege Colet, 2013).

¹³⁶ Extrait du site du Ministère de l'Education nationale, consulté en ligne le 14 mai 2018 :

<http://www.education.gouv.fr/cid5592/l-evaluation-des-etudiants-a-l-universite-point-aveugle-ou-point-d-appui.html>

¹³⁷ Il constitue les actes du Colloque « Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures » organisé par l'ADMES Grand-Ouest les 27 et 28 mars 2003 à Angers.

« un acte difficile » et un « travail lourd » (Navarro, 2003, 34) du fait de l'association des différents aspects qu'elle revêt : organisation, passation des examens et temps consacré à la correction des copies. L'auteur avait d'ailleurs engagé une thèse, sous la direction de Fave-Bonnet, sur les pratiques d'évaluation des étudiants (Navarro, 2006) en s'appuyant principalement sur l'analyse du discours des enseignants.

En Suisse, le Vice-Recteur Qualité de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, Denis Berthiaume, et la psychopédagogue formée en psychologie cognitive et engagée dans le développement de l'enseignement supérieur, Nicole Rege Colet, se réunissent pour diriger l'ouvrage collectif intitulé « La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques » (Berthiaume & Rege Colet, 2013). Cet ouvrage se propose de répondre à « vingt questions que les enseignants du supérieur se posent à propos du développement de l'enseignement supérieur et de leurs pratiques pédagogiques ». On y trouvera des questions telles que « Comment soutenir la motivation des étudiants ? », « Comment utiliser un diaporama pour favoriser les apprentissages des étudiants ? » ou encore « Comment choisir des méthodes d'enseignement adaptées ? » On retiendra de cette publication le chapitre 16 dédié au choix des « méthodes d'évaluation adaptées » (il se base sur l'expérience individuelle d'un enseignant attiré par l'innovation et intéressé par l'intégration des nouvelles technologies dans ses pratiques d'évaluation des productions des étudiants, Rege Colet & Berthiaume, 2013) ; ainsi que le chapitre 19, « Comment noter les travaux des étudiants ? », qui remet en question la neutralité de l'exercice de la notation. Une fois encore, ce travail construit son propos en prenant appui sur l'expérience particulière d'une enseignante qui s'interroge sur la fiabilité et l'objectivité de sa méthode de notation (Rege Colet & Sylvestre, 2013).

Enfin, en Belgique, Romainville répond à une demande formulée par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école en établissant un rapport intitulé « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire » (Romainville, 2003). Soucieux d'améliorer les pratiques d'évaluation des acquis et partant du constat d'un sévère manque de connaissances sur la question, l'auteur se propose de dresser « un état des connaissances dont on dispose à propos de l'évaluation des acquis cognitifs des étudiants ». Romainville relève une grande hétérogénéité des pratiques d'évaluation associée à de fortes « lacunes et faiblesses ».

Comme nous pouvons le voir, la recherche sur la question de l'évaluation à l'université n'en est qu'à ses débuts. Les manifestations et les publications qui lui sont dédiées, pour les unes, se basent sur des partages d'expérience, recueillant par exemple le discours des acteurs concernés (le plus souvent celui des enseignants) ou rendant compte de la mise en place d'un dispositif d'accompagnement particulier et, pour les autres, abordent des questions plus globales relatives à l'évaluation. Le thème de l'évaluation des étudiants, rarement placé « sous les feux de la rampe » (Gauthier *et al.*, 2007), représente pourtant un

enjeu tout à fait crucial dans la réussite des étudiants. Plus spécifiquement, l'examen terminal est un passage presque obligatoire dans les modalités de contrôle de connaissances à l'université. Tandis que la question de l'évaluation est souvent prise sous l'angle des pratiques enseignantes, peu de recherches se proposent de regarder les productions effectives des étudiants en situation d'examen.

4.1.1.2 *Les travaux sur les copies*

Une des conditions de la réussite des étudiants est l'évaluation dont l'objet est la copie et, généralement, la dissertation. L'examen terminal, malgré la charge de travail qu'il représente en termes de préparation et de correction, reste la modalité d'évaluation « de facilité » eu égard aux importants effectifs étudiants. En effet, comme le souligne Navarro, étant donné le trop grand nombre d'étudiants « par rapport aux enseignants et [le] nombre important de copies à corriger et beaucoup de temps à consacrer à l'évaluation » (Navarro, 2003, 31), il serait coûteux de mettre en place un réel contrôle continu (dans le cadre de notre étude, le contrôle continu se résume par ailleurs très souvent à une seule note, ne divergeant finalement pas tant d'un examen terminal si ce n'est dans le format sous forme d'exposés oraux, par exemple). Cela explique que l'évaluation à l'université soit considérée essentiellement comme un « acte de correction de copies » (Navarro, 2003, 33).

Si la question de l'évaluation à l'université a fait l'objet de quelques (peu nombreux) travaux, celle des copies d'examens est un réel point aveugle. Le nombre de recherches proposant une analyse fine de copies d'examen d'étudiants est *quasi* nul. Nous trouverons plus largement des travaux sur le rapport à l'écrit et au savoir, issus de la socio-linguistique et héritiers pour la plupart des travaux de Bernstein (1975) et de Charlot (1997). On citera pour exemple ceux d'Erlich et Lucciardi (2004) qui, par une sociologie des savoirs étudiants, s'intéressent au rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Par des analyses qualitatives de prises de notes en cours magistral et de rédaction de dissertations en situation d'examen, les auteurs soulèvent la question des inégalités entre les étudiants en mettant en évidence des usages différenciés de l'écrit. Cette diversité des pratiques linguistiques des étudiants se trouve au cœur également des travaux de Mortamet (2003) qui, par une analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants de première année, aborde la question de l'échec à l'université sous un angle social. L'auteur fait de la question de la maîtrise de la langue et de l'échec universitaire une question sociolinguistique. Ainsi, la copie d'examen est étudiée à l'aune des compétences sociolangagières, elles-mêmes fortement déterminées par le parcours scolaire de l'étudiant et son origine sociale.

Enfin, les travaux de Capelle, (2010a et 2010b), héritiers notamment de ceux du linguiste Eluerd (1972), ont eux aussi examiné des copies d'examen d'étudiants. L'auteur, Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, s'est intéressée aux

pratiques de correction dans leur relation avec les nouvelles technologies, en particulier les technologies de dématérialisation des copies (Capelle, 2010a). Du même auteur, une autre recherche compare les notes attribuées par des enseignants différents sur une même copie et examine les annotations des enseignants. Ces annotations sont perçues comme des supports de « l'interaction pédagogique » et comme représentatives des attendus universitaires (Capelle, 2010b). Dans cette même recherche, l'auteur met en évidence l'impact de la correction instrumentée sur Internet sur les pratiques des correcteurs.

Cette rapide revue de la littérature montre que la plupart des travaux ont ceci d'incomplet qu'ils se limitent soit, lorsqu'ils se placent du côté des enseignants, à l'analyse comparative des pratiques des enseignants correcteurs, soit, lorsqu'ils tentent de rendre compte des inégalités sociales d'accès et de réussite à l'université, à la seule analyse qualitative du contenu linguistique de la copie de l'étudiant, réduisant souvent l'échantillon à des étudiants de première année. Ainsi, aucun de ces travaux ne propose une étude quantitative des copies d'examen, et du lien que ces manières de faire usage du savoir en situation d'examen peuvent entretenir avec les styles d'enseignement. Sans pour autant réduire l'apprentissage à la seule restitution écrite d'un savoir à un moment donné, nous ne pensons pas pouvoir étudier la réussite des étudiants à l'université sans regarder ce qui se trouve au bout du processus d'apprentissage. La copie d'examen n'est pas une fin en soi, mais elle nous semble tout à fait révélatrice de la manière dont l'étudiant tente de répondre à ce que l'enseignant attend de lui en termes d'apprentissage. C'est ainsi que nous nous proposons d'appréhender la copie d'examen comme un révélateur du degré de sensibilité de l'étudiant à l'égard du contrat didactique.

4.1.2 La copie : un indice du degré de « sensibilité au contrat didactique »

Comme nous l'avons entrevu en introduction de cette partie, plus qu'une restitution de son cours, l'enseignant attend de la part de l'étudiant ce « petit plus », ce détail qui fera la différence, cet apport personnel... qui rendra la copie singulière et incarnée. Humboldt, l'un des fondateurs du système de l'université moderne, met l'accent sur la libre action créatrice en tant qu'essence de la nature humaine. Selon lui, « s'enquérir et créer – telles sont les actions autour desquelles s'articule plus ou moins directement tout ce que les humains recherchent » (Humboldt, 1969, 76).

La notion de « création » est régulièrement associée au qualificatif « artistique ». L'étymologie du terme « art » nous aide à en comprendre les fondements. Le mot latin (*ars*) renvoie à une famille de mots où apparaissent la structure corporelle, la jointure, « l'articulation » (ainsi, le grec *harmos*, d'où dérive « harmonie », désigne l'épaule). Domine l'idée d'une mise en ordre qu'obtiendraient en art l'ingéniosité, l'habileté, puis la méthode et le talent, acquis et confirmés par le métier. Comme le mot grec auquel il correspond, la *technè*, il désigne à la fois une connaissance et un savoir-faire. Ainsi s'applique-t-il aux

méthodes enseignées par les universités médiévales¹³⁸, mais aussi, d'un autre côté, au travail de l'artisan et à celui de l'artiste, producteurs d'objets originaux¹³⁹.

Nous envisagerons la copie d'examen comme cet objet plus ou moins original créé par l'étudiant en situation d'examen. C'est une production faite par l'étudiant dont nous pensons qu'elle correspond à ce que l'étudiant pense devoir montrer à l'enseignant pour attester de sa compréhension du cours. Suzanne (deuxième de la promotion) nous dira en entretien à propos de la copie produite en réponse au sujet de E1 : « En fait, j'essaie de trouver une idée qui me permettait de réagencer... de ressortir mon cours mais d'une *autre façon* ». Tout l'enjeu de cette création réside justement dans cette « autre façon » dont nous parle Suzanne. Reprenons succinctement ce que nous présentions dans le chapitre 2 dédié au cadre théorique et à notre problématique : le rôle de l'enseignant revêt un paradoxe constitutif de l'acte d'enseigner. Si le professeur peut exposer une règle ou un savoir, ou montrer des usages de ce dernier, il ne pourra jamais *dire*, « *montrer* » (Wittgenstein, 1961) ou *explicitement* toutes les conditions d'application de cette règle et de ce savoir du fait 1) de l'impossibilité du langage à contenir le sens des mots et 2) des limites de « l'ostension » (Sarrazy, 2007a). L'indicibilité des attentes contenues dans le contrat didactique est une conséquence de ce constat. En effet, pour paraphraser Brousseau, si l'enseignant dit à l'étudiant ce qu'il attend de lui, il se prive de l'occasion de constater autre chose qu'une reproduction mécanique (une « imitation », Brousseau, 1997, 12) de ce qui aura été demandé.

Comment l'enseignant peut-il alors enseigner sans dire explicitement ce qu'il veut enseigner ? Brousseau répond à cette question par l'argument du *milieu* et de la *dévolution* : afin de constater l'apprentissage, l'enseignant n'a pas d'autres choix que de placer l'étudiant dans une situation qui, par l'interaction de l'étudiant avec le milieu, lui permettra de prendre à sa charge la responsabilité de la situation d'apprentissage. « Enseigner, nous dit Sarrazy, consistera à créer les conditions du surgissement de cette re-production par l'élève, non au sens de la copie, de la répétition de ce que le professeur a dit ou montré, mais bien au sens d'une production nouvelle dans une situation nouvelle » (Sarrazy, 2013, 12-13). Toute la création originale réside dans cette capacité à mobiliser des concepts enseignés mais en les restituant d'une *autre manière* que la façon dont ils ont été présentés

¹³⁸ Au XIII^e siècle, des communautés d'étudiants et maîtres s'associent afin d'assurer l'enseignement et l'apprentissage des « arts libéraux » : il s'agit de trois disciplines dites « littéraires » et de quatre disciplines dites « scientifiques ». Projeter sur cette distinction nos catégories actuelles que sont, par exemple, les sciences humaines et les sciences exactes, serait anachronique. Le « trivium » regroupe la grammaire (non pas l'apprentissage du fonctionnement de la langue mais l'étude des lettres), la rhétorique (l'art oratoire) et la dialectique (l'étude du raisonnement et de l'argumentation). Le second degré des arts libéraux, le « quadrivium », se compose de l'arithmétique (l'étude des nombres et du calcul), la géométrie (l'étude des surfaces), l'astronomie (l'étude du ciel et du mouvement des planètes) et la musique (le solfège).

¹³⁹ « Tous les artisans et les paysans pourraient être érigés en artistes », écrit Humboldt (1969, 27).

en cours. La création renvoie à cette capacité « d'articulation », à cette manière dont l'étudiant mobilise les concepts, marque la « jointure » entre ce qu'on lui aura enseigné et son usage dans une situation nouvelle. C'est bien par cette capacité à décontextualiser et à recontextualiser les concepts enseignés que l'étudiant donne à l'enseignant des indices de compréhension.

Ainsi, l'acte de création (cette "*creativity*" dont nous parlent certainement Sarrazy et Novotna, 2013) nécessite une rupture, contenue dans l'acte de dévoluer. Selon Chomsky, la création est intimement liée à l'usage de règles : « Il existe une interaction, une relation complexe entre les contraintes, les règles et le comportement créatif. S'il n'y a pas de système de règles, pas de système de contraintes, pas d'ensemble de formes, alors le comportement créatif devient tout à fait impensable » (Chomsky, 2010, 22). En d'autres termes, la création ne peut être pensée en dehors de règles qui composent l'usage créatif. Nous l'avons dit, si l'enseignant peut montrer les « règles du jeu didactique », il ne pourra jamais montrer à l'étudiant *comment* se mettre en règle.

« On donne des exemples et on veut qu'on les comprenne dans un certain sens. – Or par cette expression je n'entends pas qu'il doive voir dans ces exemples l'élément commun que – pour une raison quelconque – je ne pouvais exprimer. Mais j'entends qu'il *utilise* désormais ces exemples d'une manière déterminée. Le fait de donner des exemples n'est pas ici un moyen *indirect* de l'explication, – faute de mieux. Car toute explication générale peut donner lieu à des malentendus. Voilà comment nous jouons le jeu. » (Wittgenstein, 1961, § 71).

La manière dont l'étudiant va se mettre en règle, autrement dit s'affilier à une culture, sera appréhendée comme une manière de se positionner à l'égard des attentes implicites contenues dans le jeu didactique. Prenons pour exemple cet extrait de notre entretien avec Laura. Cette dernière n'exprime-t-elle pas, sans le savoir, un certain rapport rigide à la règle, alors qu'elle restitue des connaissances et ne parvient pas à se « détacher » du cours (et de la règle !) :

« Structurer sa pensée, c'est pas facile. Je n'arrive pas à me détacher du cours, c'est vrai. Dans les dissert, on a toujours envie de ressortir quelque chose du cours en fait, et moi j'ai du mal à évoluer sur l'idée qu'on me donne, pourtant c'est ce qu'on nous a demandé même clairement en L3. En fait, je ressors des connaissances. »

En transposant le cadre interprétatif du contrat au contexte de l'université, nous pensons que ce que l'enseignant attend à l'université, c'est de constater chez l'étudiant la capacité à s'appropriier les concepts, c'est-à-dire, à les décontextualiser dans des situations jamais rencontrées. Nous émettons l'hypothèse que ces inscriptions estudiantines différentielles à l'égard des implicats de la relation didactique peuvent être infléchies par les styles d'enseignement des enseignants. Dans la lignée des travaux de Sarrazy, nous voudrions remettre au premier plan la place des Arrière-plans dans les positionnements des étudiants, en examinant la manière dont les logiques de transmission des savoirs peuvent avoir des

effets sur les manières de faire des étudiants. Ainsi, nous voudrions mettre en lien deux phénomènes : la manifestation de postures différentielles (au travers de l'articulation entre une logique de la restitution et une logique de la décontextualisation) et la manière dont ces sensibilités à l'égard du contrat peuvent être infléchies par des styles d'enseignement eux-mêmes variés. Si certains étudiants auront tendance à faire preuve d'un usage rigide de la règle (témoignant ainsi d'un rapport fortement sensible au contrat en essayant de « coller » au mieux aux attentes supposées de l'enseignant), d'autres s'autoriseront davantage à faire du lien et à faire sens, par une plus grande flexibilité dans l'usage des concepts (signe d'une plus faible sensibilité au contrat didactique). Nous pensons que ces prises de position dans le jeu didactique ne sont pas des propriétés psychologiques mais peuvent être favorisées par certaines formes d'enseignement (elles-mêmes déterminées non seulement par les conceptions pédagogiques de l'enseignant, mais aussi par la logique interne à la discipline enseignée). Nous espérons ainsi comprendre les conditions anthro-po-didactiques de ce que Sarrazy, reprenant Hacker et Baker, nomme une « création normative » :

« 'Suivre une règle' ne se ramène donc pas à 'obéir à la règle' mais constitue une 'décision spontanée' dont le sens se juge précisément à l'aune de la règle : 'suivre une règle' est, selon l'expression de Hacker et Backer, une 'création normative' permettant d'estimer la conformité de l'action à ce que dit la règle. » (Sarrazy, 2007b, 4).

Si l'association de ces deux termes peut paraître paradoxale, il s'agit bien d'une « création » (au sens du surgissement d'une nouveauté) mais déterminée par une norme (car se pliant à des exigences externes). Autrement dit, l'étudiant mobilise des éléments du cours afin de traiter de façon originale le sujet. On comprendra maintenant pourquoi Chomsky nous dit :

« Quelqu'un qui lance de la peinture sur un mur de façon arbitraire n'agit pas de manière créative en tant qu'artiste. De même, on présuppose un certain système de contraintes, de formes, de principes et de règles comme base à tout type d'action créative. » (Chomsky, 2010, 22).¹⁴⁰

Ainsi, afin d'examiner ces rapports entre styles d'enseignement et phénomènes de sensibilité au contrat didactique, et de mettre en évidence cette capacité à « switcher » (Bernstein, 1975) entre ces deux logiques, nous avons d'abord procédé à l'analyse des copies d'examen des 24 étudiants sélectionnés dans le cadre de notre recherche, et dont le recueil a demandé certaines préparations.

4.1.3 Recueil de données

Ce qui ressort de notre revue de la littérature est clair : si la réussite des étudiants est au cœur des débats qui animent le champ de la pédagogie universitaire, l'analyse des copies

¹⁴⁰ Ceci rappelle notamment la force de la règle chez Bouveresse (1986) : la règle ne peut servir, à la fois, à produire l'action et à juger si celle-ci est en conformité avec la règle, car si la règle produit l'action, celle-ci sera nécessairement en accord avec la règle. C'est en ce sens qu'une règle revêt un caractère normatif et ne peut pas être du même coup productive de la conduite et mesure de sa conformité.

d'examen n'a presque jamais été privilégiée. Après plusieurs mois pendant lesquels l'enseignant aura exposé des concepts, des définitions, des idées... vient le moment d'évaluer l'impact de cet enseignement, et c'est ici que l'examen joue sa pleine fonction. Poser un sujet d'examen inaugure un temps d'échange asynchrone entre l'enseignant et l'étudiant dont le média est la copie. Illustrons cette idée avec ce que nous dit E1, relisant la copie de Yann : « Quand je prends une copie, il y a un truc que je vais juger rapidement, ça va être une structuration. Je vois qu'il y a quelque chose qui *veut me dire quelque chose*, ne serait-ce qu'il y a une conclusion, il y a une introduction [...] J'ai le sentiment que l'on va m'amener quelque part. »

La note que l'enseignant attribuera à cette copie sera censée refléter le degré selon lequel l'étudiant aura répondu à ses attentes. Mais qu'est-ce qu'un enseignant attend ? Que l'étudiant lui restitue son cours appris par cœur ? Ce peut être le cas. Entre restituer un concept et se montrer capable de l'utiliser pour analyser des phénomènes nouveaux, l'écart est grand et la visée bien différente. C'est bien sur la base de ces usages dans des situations encore jamais rencontrées – ce que nous appelons des décontextualisations – que le professeur pourra s'assurer de la compréhension des notions, des concepts... qu'il aura enseignés. Nous l'avons dit, nous avançons l'idée que le « bon » étudiant serait celui qui serait régulièrement enclin à ces décontextualisations, expliciterait des éléments non évoqués par le professeur, et par lesquels ce dernier reconnaîtrait des indices de compréhension, voire des critères d'excellence.

C'est avec ce cadrage théorique que nous abordons notre terrain. Cependant, bien avant d'entamer l'analyse des copies d'examen, il nous a fallu prévoir la construction d'un certain nombre de données, eu égard aux phénomènes que nous nous proposons d'étudier. Nous allons voir maintenant comment, d'une part, notre participation à la rédaction de certains sujets d'examen et, d'autre part, une consigne adressée aux enseignants pour une correction de copies tout à fait particulière, ont rendu possible le recueil de données lié aux problématiques qui nous importent.

4.1.3.1 Déterminer les sujets d'examen

Les enseignements du premier semestre terminés (décembre 2016), les professeurs ont dû proposer des sujets en vue des examens de janvier. En collaboration avec deux enseignants, nous avons participé à la rédaction d'une partie des sujets de E1 (un sujet pour l'UE1) et de E4 (trois sujets pour les trois autres UE). Nous avons décidé d'articuler les sujets autour de deux parties :

- Une première partie (PARTIE1) était constituée de huit questions de pure restitution (évaluée sur 4 points, autrement dit, 0,5 points par question) ;
- Une seconde partie (PARTIE2) correspondait à une question de dissertation classique (sur 16 points).

Si nous n'avons pas joué de rôle dans la rédaction de la question de dissertation, les enseignants nous ont laissé proposer les questions de restitution (PARTIE1). Pour cela, nous avons réécouté l'intégralité des cours de ces deux enseignants auxquels nous avons assisté pendant le semestre (autrement dit, le COURS1 de E1, et les COURS 4, 9 et 10 de E4, soit une durée totale de 40 heures d'enregistrement). Nous avons ainsi préparé un certain nombre de questions (entre 25 et 50 selon le cours), parmi lesquelles l'enseignant a ensuite choisi les huit questions qu'il voulait voir apparaître dans son sujet. Nous l'aurons compris, les questions choisies appellent des réponses nécessitant de mobiliser la seule logique de la restitution. En d'autres termes, soit l'étudiant sait, soit il ne sait pas. Tandis que cette partie permet de voir si l'étudiant a *appris*, le sujet de dissertation est l'occasion d'évaluer cette fois-ci la si l'étudiant a *compris*.

4.1.3.2 Consignes aux enseignants pour la correction

Les épreuves écrites passées, nous avons demandé aux enseignants de procéder à une correction particulière¹⁴¹. Les enseignants concernés par notre recherche ont rajouté au dos des copies corrigées deux notes sur 10 :

- une note de restitution rendant compte de la quantité de connaissances justes indépendamment du sujet traité (codée « NR », avec 0 = aucune connaissance ou que des erreurs ; 10 = beaucoup de connaissances correctes).
- et une note de décontextualisation renvoyant cette fois-ci à l'effort produit par l'étudiant pour répondre à la question posée (codée « ND », avec 0 = aucun effort, il ne tient pas compte du sujet ; 10 = il cherche vraiment à traiter le sujet, même s'il y a des erreurs).

En résumé, cette construction de données nous a amenée à récolter (pour certaines copies) jusqu'à cinq notes : les notes de restitution et de décontextualisation sur 10, la note habituelle sur 20 (qui n'est pas le résultat de la somme des deux premières), puis une note pour la dissertation (PARTIE2) et une note pour les questions cours (PARTIE1).

Nous avons ensuite récupéré les copies des étudiants sur autorisation. Elles sont au nombre de 96 (une copie par UE pour chacun des 24 étudiants). Voyons comment nous les avons analysées en vue d'une typologisation.

¹⁴¹ Le cahier des charges complet de la correction est consultable en annexe G.1.

4.2 Chapitre 10 – Typologie des styles de copie

4.2.1 La copie : entre restitution et décontextualisation

La période des examens est un passage obligatoire du processus universitaire. Après avoir passé plusieurs mois à assister à un certain nombre d'enseignements, l'étudiant est généralement amené à reprendre les notes prises pendant le semestre, à partir desquelles il prépare les examens terminaux. La période de révisions voit émerger différentes stratégies estudiantines. Par exemple, selon notre enquête par questionnaire, alors que 85% des étudiants déclarent faire des fiches, seulement 30% prendront le temps de lire ou de faire des recherches complémentaires sur des thématiques liées à leurs études. Si certains étudiants trouvent dans les contenus d'enseignement un intérêt personnel en termes d'enrichissement culturel, d'autres témoignent à leur égard d'un rapport bien plus utilitariste, mettant en place par exemple des stratégies d'impasses (à des fins, nous le supposons, d'économie de temps et d'optimisation des efforts). Ainsi, nous avons pu observer que les trois-quarts de la promotion affirment avoir assisté à des cours qu'ils ne réviseront jamais. Cet échange du mardi 5 janvier 2016 entre étudiantes sur le groupe Facebook en est une illustration :

Capture 1. Stratégie d'impasse sur Facebook



Nous pensons que ces stratégies estudiantines sont révélatrices (voire générant et générées par) un certain rapport à l'étude et au travail : ceux qui viennent à l'université pour valider un diplôme et ceux qui y trouvent un intérêt que nous dirons plus « intellectuel ». Nous pouvons supposer que ces rapports aux contenus d'enseignement, et plus largement à l'étude, ne sont pas sans lien avec la manière dont l'étudiant en fera usage lors de la rédaction d'une copie d'examen. Juliette dira typiquement : « Quand je crache dans ma copie, c'est sorti de ma tête. Je donne et c'est fini. Après, le lendemain, on peut me poser toutes les questions, je sais plus rien ! (*Rires*) » Ce positionnement de l'étudiant, par l'acte de « cracher » le savoir, est typique selon nous d'une logique de la restitution. Cette métaphore « digestive » du savoir, incarnée dans le recours au verbe « cracher », renvoie à une conception nutritive du savoir qu'il n'a pas été rare de déceler dans le discours des étudiants : le savoir devient pour certains cette chose que l'on « ingurgite », que l'on « assimile¹⁴² », que l'on « digère », et que l'on « recrache » dans une copie. Dans une tout autre posture, Typhaine dira, relisant l'une de ses copies : « En fait, je pense que ce qui fait que c'est une bonne copie, c'est que certes j'énonce quelque chose que j'ai appris, mais ensuite je donne un exemple ou j'essaie de l'illustrer ».

L'une des questions centrales de ce chapitre est la suivante : qu'est-ce qui caractérise ce que Typhaine nomme une « bonne copie » ? Selon les résultats du questionnaire, 98% des étudiants considèrent que la copie d'examen est le lieu pour restituer des connaissances (le recours à des définitions apprises par cœur, par exemple, ou la mention d'auteurs vus en cours apparaissent comme un incontournable de la copie d'examen) ; moins nombreux sont ceux qui privilégieront l'illustration de leur propos par la mobilisation d'exemples (41%), la référence à des lectures (35%) ou le partage d'un avis personnel (27%). Julie dira à ce sujet : « On ne peut pas trop donner son avis personnel ». Tout se passe comme si une règle, une coutume, un consensus, un postulat... régissait implicitement ce que l'on serait en droit ou non de mettre dans une copie d'examen. Ainsi, rares sont les étudiants qui s'autorisent cette « déviance didactique », cette transgression de la règle implicite (pourtant supposément attendue par les professeurs !). 56% des étudiants affirment écrire des connaissances – certes justes – mais qui n'ont pas de lien avec le sujet. Certains diront même (76% !) être capables de noter des choses qu'ils jugent confuses, en espérant que le professeur comprendra. Nous pensons à ce que nous dira Juliette en entretien, estomaquée face à la relecture de sa copie corrigée par E5 :

¹⁴² On se rappellera des propos de Cailliez reportés dans notre chapitre 4, à propos du cours magistral : « Vous vous attendez sans doute à ce que je vous fasse cours classiquement [...] vous abreuver de ma science, vous envoyer 100% de mes connaissances, pour vous demander d'en retenir un maximum, d'assimiler, d'ingurgiter... ».

(Juliette inspire bruyamment, pour exprimer son étonnement) « Là je prends un exemple qu'il avait dit en cours, comme ça, ça brode, ça me fait marquer quelques trucs. Mais au fond, tout ça on s'en fiche ! *(Lit quelques lignes supplémentaires)* Là, j'ai sauté une ligne, parce que ça fait plus de lignes... *(Lit quelque chose qu'elle semble trouver confus)* Là, je rame... Vraiment ! Je coule même ! *(Inspire une nouvelle fois)* J'ai eu 8/20 sur ça ? Franchement, il a été mignon, parce que ça ne veut rien dire ce que j'écris ! »

Rappelons nos hypothèses : le « bon » étudiant serait celui qui serait régulièrement enclin à expliciter des éléments non évoqués par le professeur, et par lesquels il reconnaîtrait ces critères d'excellence. L'indicibilité des attentes inhérente à la position de l'enseignant est étroitement liée à l'idée que, si l'enseignant peut demander à l'étudiant d'apprendre un concept, une définition, une formule... il ne pourra jamais lui enseigner quand ni comment il devra en faire usage dans une situation particulière ; il peut tout au mieux lui montrer des exemples de son utilisation. Si connaître une règle ne suffit pas pour en comprendre l'usage approprié dans une situation nouvelle, l'enseignant est alors contraint le jour de l'examen de mettre en place une situation que l'étudiant n'aura encore jamais rencontrée, afin d'évaluer sa capacité, non pas à reproduire au sens de l'imitation (renvoyant ici à une logique de la restitution) mais bien à reproduire cette fois-ci au sens wittgensteinien du terme, à savoir une production nouvelle mobilisant des éléments du cours pour traiter de façon originale le sujet (renvoyant ici à une logique de la décontextualisation).

L'enjeu de ce chapitre est d'objectiver des critères permettant de dessiner les contours de deux figures idéaltypiques d'étudiant : d'une part l'étudiant qui, dans un rapport répétitif répondant à un contrat d'émission-restitution, tente de « coller » au plus près aux attentes de l'enseignant en s'interdisant de faire du lien et donc de faire sens (témoignant ainsi d'un fort degré de sensibilité au contrat) ; et d'autre part, celui qui, par une plus grande capacité de réflexion personnelle, ne se limitera pas à la seule restitution et prendra le risque, par une sorte d'impudeur didactique, non seulement de montrer ce qu'il a appris, mais également ce qu'il a compris en mobilisant des savoirs dans des contextes nouveaux (un étudiant que nous qualifierons donc de faiblement sensible au contrat).

4.2.2 Profondeur, singularité, lien : construction des variables

4.2.2.1 *Un mode de construction ascendant*

Qu'est-ce qu'une « bonne copie » à l'université ? L'analyse des 96 copies que nous avons effectuée (complétée par les entretiens auprès des enseignants et des étudiants, la lecture des commentaires en marge des enseignants, etc.) nous a amenée à déterminer un certain nombre de caractéristiques. L'enjeu de ces dernières est de rendre compte de deux postures idéal-typiques d'étudiants se déclinant sur les pôles de la restitution et de la décontextualisation. De la même manière que nous l'avons fait pour l'analyse des prises de notes, nous remonterons les étapes de construction de ces variables en commençant par les

trois variables mères : la **profondeur**, la **singularité** et le **lien**. Voyons ce qu'elles recouvrent.

La **profondeur** renvoie principalement à la qualité de l'argumentation déployée dans la copie. Cette variable regroupe la notion de *justesse* et de *rhétorique*. En plus de rendre compte de l'exactitude des connaissances mobilisées, on s'intéressera plus précisément à l'effort effectué par l'étudiant pour justifier ses propos, préciser sa pensée, ne pas rester en surface en énonçant simplement des banalités... Prenons un exemple : alors qu'il relit une copie, E4 remarque dans la marge un de ses commentaires qui consiste à dessiner le visage d'un bonhomme pour signifier que l'étudiant fait ce qu'il appelle de la « caricature ». Il décrit typiquement ce type de posture :

« Là, l'étudiant, il sait que Piaget a critiqué le point de vue gestaltiste, mais il donne pas le contenu de la critique. Il a retenu la musique mais il n'a pas les paroles. Moi, ce qui m'intéresse, c'est justement la critique. *[Relisant]* "Son apport à l'enseignement, il va critiquer ces deux points de vue". Ouais, d'accord, mais alors pourquoi c'est pas bon ? C'est là que ça devient intéressant. Montre-moi en quoi justement c'est pas bon, quel type d'argument il va utiliser, etc. Me dire seulement "ça c'est le behaviorisme" ou "ça c'est gestaltiste", ça vaut rien. L'étudiant retient le résultat (c'est ce que j'appelle la musique), mais il n'a pas les paroles. *[Pointant le dessin du bonhomme]* Ça, ça veut dire "caricature". Ce que vous écrivez c'est caricatural. C'est beaucoup trop général, ça ne veut rien dire. *[Relisant]* "Un autre apport de Piaget, par exemple, le fait que sans erreur l'enfant ne peut pas accommoder ses schèmes d'assimilation". Ouais, et alors ? Qu'est-ce qu'on en a à faire ? Dis-m'en davantage, montre que tu en as sous la pédale. Il donne une caricature mais on ne voit pas ce qu'il y a derrière. »

La profondeur renvoie donc précisément à « ce qu'il y a derrière », à la capacité de l'étudiant à, non seulement mobiliser des connaissances qui sont exactes, mais également à argumenter son propos pour en montrer l'intérêt dans un contexte spécifique.

La **singularité** va permettre de rendre compte de tout ce qui fait que la copie est bien une création personnelle et originale, présentant des atouts qui la distinguent des autres copies. Elle est la combinaison des variables *source* et *création*. Elle permet de répondre à la question suivante : les données notionnelles évoquées par l'étudiant sont-elles seulement tirées du cours¹⁴³ ? On examinera, par exemple, les liens que l'étudiant opère avec d'autres cours ou avec l'actualité, la mobilisation d'exemples jamais abordés en cours, la référence à des lectures, la construction d'une réflexion personnelle...

¹⁴³ Une fois encore, les enregistrements des cours magistraux sur dictaphone ont constitué un appui précieux. D'autre part, nous tenons à préciser que tout au long de cette analyse de contenu, nous nous sommes parfois appuyée sur les fiches de révisions que certains étudiants nous ont fournies. Elles ont été tout à fait utiles pour constater, par exemple, une reproduction d'une phrase de la fiche dans la copie d'examen.

La variable **lien** concerne la cohérence globale et plus locale de la copie. Il s'agira non seulement de regarder si l'étudiant fait l'effort de répondre au sujet, mais également si les données entre elles sont correctement agencées. Elle combine ainsi deux autres variables : *sujet* et *cohérence*. La première renvoie aux liens que l'étudiant établit entre ses connaissances et le sujet (Pour ne donner que quelques exemples de variables : présence de hors-sujet, de paraphrase, rédaction d'une introduction, d'une problématique et d'une conclusion en lien avec le sujet). La seconde examine cette fois-ci les liens des données entre elles (On examinera ainsi la présence de connecteurs logiques, et la pertinence de leur usage, l'établissement d'un plan, la présence de transitions entre les parties, le catalogage d'informations, les répétitions).

Voyons plus précisément la signification des six variables évoquées : *justesse*, *rhétorique*, *source*, *création*, *sujet* et *cohérence*. Ces six variables se déclinent en 41 variables. Présentons-les rapidement :

- La variable *justesse* est issue du regroupement de quatre variables : 1) la présence de contre-sens ; 2) de références inexactes ; 3) d'informations vagues ou confuses ; ainsi que 4) la qualité des connaissances mobilisées. L'intérêt de cette variable est de mesurer l'exactitude des propos énoncés dans la copie.
- La *rhétorique* combine cinq variables : 1) la présence de banalités ; 2) de raccourcis (ce que l'enseignant E4 nomme « caricatures ») ; 3) d'implicite (l'étudiant, par un effet de connivence avec le correcteur, ne précise pas sa pensée comme si la compréhension de ce qui est énoncé était tenue pour acquise) ; 4) de justification ; et enfin 5) le fait de rester en surface¹⁴⁴. Cette variable permet de mesurer la manière dont l'étudiant argumente son propos, au-delà de la simple restitution de connaissances exactes.
- La variable *source* s'est établie sur la base de quatre variables : 1) le fait que l'étudiant fasse des liens avec un autre cours ; 2) avec des lectures personnelles ; 3) avec l'actualité ; ou 4) avec tout type de connaissances extérieure au cours. Cette variable permet de repérer des éléments de la copie qui proviennent d'une source autre que la seule parole de l'enseignant concerné par le cours. L'enjeu de cette variable est de rendre compte de ces étudiants qui font l'effort de mettre en lien ce qu'ils ont abordé en cours avec des choses qu'ils voient dans leur vie quotidienne, par exemple.

¹⁴⁴ Cette variable place une focale plus élargie que les variables précédentes : plus que de regarder la présence de micro phénomènes tels que la présence d'implicite ou de raccourcis, cette variable donne une appréciation globale du niveau d'analyse de la copie.

- La *création* comprend cinq variables : 1) la présence de réflexion personnelle ; 2) le partage d'un avis ou d'une opinion ; 3) la mobilisation d'un exemple ou 4) d'un argument qui n'ont pas été donnés en cours¹⁴⁵ ; et enfin 5) la présence de phrases apprises par cœur¹⁴⁶. Cette variable permet de repérer les étudiants qui se risquent à 'aller ailleurs', à sortir de la seule restitution de choses vues en cours, autrement dit à témoigner d'un effort créatif qui rend leur copie singulière.

- La variable *sujet* est la combinaison de deux variables synthétiques – « pertinence » et « inutile » – qui elles-mêmes en recouvrent 14. La première, « pertinence », comprend 11 variables : 1) la présence d'une introduction ; 2) qui répond au sujet ; 3) la présence d'une conclusion ; 4) qui répond au sujet ; 5) la formulation d'une problématique ; 6) en lien avec le sujet ; 7) la mobilisation d'un exemple vu en cours ; 8) dont l'usage est justifié ; 9) la présence de citations ; 10) dont l'usage est justifié ; 11) le fait, de manière plus générale, que la copie réponde au sujet. La seconde variable intitulée « inutile » en regroupe trois : 1) le fait de « broder » ; 2) de paraphraser ; 3) de faire du hors-sujet. En d'autres termes, cette variable permet de mesurer, à différents niveaux d'analyse, l'effort que l'étudiant effectue pour répondre au sujet. Elle permettra ainsi de repérer les étudiants qui restituent des connaissances sans prendre en compte la question posée.

- Enfin, la *cohérence* a été définie à la suite du regroupement de neuf variables : 1) la présence de connecteurs logiques ; 2) la pertinence de ces derniers ; 3) la présence de transitions entre les parties ; 4) l'annonce d'un plan ; 5) le respect de celui-ci dans le développement ; 6) la construction d'un propos en plusieurs parties ; 7) le fait que ces parties soient équilibrées ; 8) la présence de répétitions ; 9) le fait de « cataloguer » les informations. L'enjeu de cette variable est de distinguer l'étudiant qui fait l'effort de construire un propos agencé de manière cohérente de celui qui fait un catalogue d'informations sans lien apparent¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Notre observation des cours magistraux et l'enregistrement sur dictaphone de ces derniers ont permis de contrôler ce type de variables.

¹⁴⁶ Variable déterminée avec l'appui des fiches de révisions de l'étudiant notamment.

¹⁴⁷ Il y a parfois des connaissances, mal faites ou fragiles, que l'étudiant n'articule ni entre elles ni au service de la question posée et pourtant, il semblerait que celui-ci fasse l'effort de traiter le sujet bien que le propos soit incohérent. Nous avons tenté, autant que possible, dans la construction de nos variables, de ne pas laisser échapper la finesse de ces phénomènes. Nous nous permettons de reporter à ce sujet un mail que nous a envoyé E1, le 22 janvier 2016, au moment de la correction des copies. E1 faisait allusion à cette « cohérence du propos » qui, selon lui, « est très liée à l'exercice de la dissertation et correspond au fait de partir d'un élément et de conduire le lecteur ailleurs de manière raisonnée ». Il décrit des copies « se présentant comme un enchaînement arbitraire de phrases, voire de plus en plus de phrases comme un enchaînement arbitraire de mots » et invoque le statut de l'écrit, « quelque chose de l'ordre de la non-gratuité des enchaînements de mots et de phrases que les étudiants donnent à lire ». Nous repenserons à ce mail, quelques mois plus tard,

L'ensemble des variables présentées ici se rapporte majoritairement au *fond* de la copie. On pourrait ainsi s'étonner que ces variables rendent assez peu compte de la *forme* de la copie, et penser que c'est un aspect que nous avons négligé. Il n'en est rien. Nous avons en effet analysé les copies selon 16 variables relatives à la forme permettant de mesurer un certain indice de lisibilité de la copie : 1) la longueur de la copie ; 2) la qualité de l'orthographe en général ; 3) la présence de fautes d'orthographe sur les références d'auteurs ; 4) ou sur des mots-clés ; 5) la qualité de la syntaxe ; 6) du vocabulaire ; 7) de la grammaire ; 8) de la conjugaison ; 9) de la ponctuation ; 10) la présence d'abréviations ; 11) le manque de mots dans une phrase ; 12) le recours à des formulations très oralisées ; 13) la structure en paragraphes ; 14) la présence d'alinéas ; 15) de puces ; 16) de flèches.

Après avoir constaté, par un traitement statistique¹⁴⁸, que ces différentes variables ne permettaient pas de discriminer les copies entre elles ou de rendre compte du niveau de l'étudiant (si ce n'est que les copies des bons étudiants comportent moins de fautes d'orthographe et sont plus longues¹⁴⁹), et eu égard aux problématiques qui nous concernent, nous avons décidé de ne pas retenir ces 16 variables. Néanmoins, on trouvera en annexe G.2 le détail des modalités de la totalité des 57 variables (les 16 relatives à la forme et les 41 ayant permis de construire les trois variables **profondeur**, **singularité** et **lien**).

Résumons les différents regroupements effectués dans le tableau ci-dessous :

lorsqu'en entretien, à la question « As-tu un schéma standard que tu suis toujours pour rédiger ta copie ? », Flavy nous dira : « Oui, je me dis qu'il faut que je fasse mon intro, où je fais une phrase qui va un peu introduire le truc, ensuite je développe mon truc et je mets une conclusion. Je me dis tout le temps ça, ouais. Mais je ne fais pas de parties. Enfin, ça dépend : si je vois qu'il y a plusieurs parties sur mon plan, enfin, que j'ai vraiment plein d'idées, je vais essayer un peu d'organiser mais souvent, j'ai un peu de mal au final, je crache un peu tout et... enfin, j'essaie quand même d'organiser un minimum mais dans mes copies je me dis jamais : "Dans un premier temps, nous allons...", ça je le fais jamais, par exemple. ». Cet extrait révèle la difficulté à déterminer si l'organisation rédactionnelle d'une copie est avant tout au service d'un schéma standard ou d'un propos particulier. Ce phénomène n'est sûrement pas sans lien avec le rapport à l'écrit évoqué par E1.

¹⁴⁸ Plus spécifiquement, ces différentes variables ne permettent pas de présager du niveau de qualité de la copie. En effet, si nous avons pu constater que les bons étudiants produisaient des copies plus longues et faisaient moins de fautes (en croisant ces variables avec la moyenne générale), nous n'avons pas trouvé de lien significatif avec la note obtenue sur la copie. Ce résultat permet d'attester que, bien que les « meilleurs orthographeurs » soient les meilleurs étudiants, il semblerait que les enseignants ne tiennent pas réellement compte de la qualité de l'orthographe dans leur notation.

¹⁴⁹ Nos résultats (issus de l'enquête par questionnaire) ont montré que les étudiants qui déclarent écrire plus de quatre pages pendant un examen ont une moyenne générale significativement supérieure aux autres (p. < .0001).

Tableau 20. Construction des trois variables : profondeur, singularité, lien

2 ^{ème} regroupement	1 ^{er} regroupement	41 variables		Signification
Profondeur	Justesse	CS		Présence de contre-sens
		REFFAUX		Présence de références ou dates fausses
		VAGUE		Informations vagues
		CONN		Qualité des connaissances
	Rhétorique	BANAL		Présence de banalités
		RACCOURC		Présence de raccourcis
		IMPLIC		Présence d'implicite
		JUSTIF		Justifications
SURF		Reste en surface		
Singularité	Source	//COURS		Lien avec un cours
		//REF		Lien avec des lectures
		//ACTU		Lien avec l'actualité
		CONNEXT		Présence de connaissance extérieure
	Création	REFL		Réflexion personnelle
		AVIS		Avis ou opinion
		EXPERSO		Exemple personnel
		ARGUM		Argument nouveau
REST		Phrases par cœur		
Lien	Sujet	Pertinence	INTRO1	Présence d'une intro
			INTRO2	...en lien avec le sujet
			CCL1	Présence d'une conclusion
			CCL2	...en lien avec le sujet
			PB1	Présence d'une problématique
			PB2	...en lien avec le sujet
			EXCOURS1	Donne un exemple du cours
			EXCOURS2	Pertinence de l'exemple
			CITAT1	Donne une citation
			CITAT2	Pertinence de la citation
	REPS	Répond au sujet		
	Inutile	BROD	Brode	
		PARAP	Paraphrase	
		HS	Présence de hors-sujet	
	Cohérence	CONNLOG1		Connecteurs logiques
		CONNLOG2		Pertinence des connecteurs
		TRANS		Présence de transitions
		PLAN1		Annonce d'un plan
PLAN2		Respect du plan		
PARTI1		Découpage en parties		
PARTI2		Parties équilibrées		
REPET		Présence de répétitions		
CATALOG		Fait catalogue		

Les 96 copies ont été analysées sur la base de ces différents regroupements. Dans quelles mesures ces variables permettent-elles de rendre compte de la réussite des étudiants ?

4.2.2.2 Copies d'examen et réussite universitaire

Comment se caractérise la copie de l'étudiant qui réussit ? Comment rendre compte de la qualité d'une copie et, plus globalement, du niveau de l'étudiant ? L'enjeu de ces questions est de dégager des portraits-types d'étudiants incarnés par deux logiques : d'un côté, un étudiant qui s'autorise à emprunter des chemins qui n'ont pas nécessairement été présentés dans le cours, en tous les cas pas explicitement, autrement dit, un étudiant qui fait des liens là où l'enseignant laisse des trous, ne pense pas jusqu'au bout... D'un autre côté, un étudiant englué dans la seule restitution, incapable de montrer un usage singulier de ce qui lui a été transmis. Les réponses obtenues suite à l'enquête par questionnaire ont déjà laissé apparaître quelques éléments de réponse : ont une moyenne générale significativement inférieure les étudiants qui déclarent faire parfois du hors-sujets ($p. < .0001$), écrire des choses simplement pour « broder » ($p. = .016$) ou écrire des choses confuses en espérant que l'enseignant comprenne ($p. = .042$).

Quelles sont les caractéristiques des copies évaluées le plus favorablement ? Sont-elles celles qui font preuve de la plus forte singularité ? Ou celles témoignant d'une forte cohérence interne ? Afin de répondre à ces questions, nous regardons s'il existe un lien entre la note que l'enseignant attribue à la copie et les variables que nous avons définies (*justesse, rhétorique, source, création, sujet et cohérence*). Voici ce que nous obtenons :

Tableau 21. Copies d'examen et réussite (note à l'examen terminal). Comparaison de moyennes : t de Student

Variables		Résultat	Lien avec la note (.p)
Profondeur	Justesse	s.	.001
	Rhétorique	s.	.001
Singularité	Source	s.	.0001
	Création	s.	.0001
Lien	Sujet	s.	.001
	Cohérence	s.	.001

A ce stade de notre recherche, nous pouvons affirmer, indépendamment pour l'instant du style d'enseignement, que les copies qui obtiennent les meilleures notes sont des copies faisant preuve d'un développement approfondi, de singularité (en termes d'exemples, d'argumentation, de réflexion...), de justesse et de pertinence dans les connaissances mobilisées, ces dernières étant agencées avec cohérence. De ce point de vue, réussir une copie d'examen ne se limite pas à restituer des connaissances, aussi justes et nombreuses soient-elles. En d'autres termes, le bon étudiant est celui qui, en plus de soigner la forme de

sa copie, montrera à l'enseignant qu'il a appris non seulement en s'appuyant sur des savoirs qu'on lui aura enseignés, mais également en affinant sa rhétorique en mobilisant des exemples qui n'auront pas été vus en cours, partageant un avis personnel argumenté, ou encore des connecteurs logiques utilisés à bon escient, permettant de faire du lien entre les idées. Restituer une connaissance « apprise » est loin d'être un gage de compréhension de cette dernière. Les guillemets sont ici utilisés volontairement : l'opinion commune emploie le terme « d'apprendre » au sens de restituer, reproduire ou répéter une connaissance que l'on nous a enseignée : apprendre une poésie, apprendre une formule mathématique, apprendre ses fiches... Mais apprendre, nous le pensons, dépasse largement le simple acte de la restitution. Apprendre ne peut se dissocier de l'acte de comprendre, au sens étymologique de « prendre avec soi », autrement dit faire sien un savoir enseigné, en montrant un usage singulier dans un contexte nouveau : ici réside le seul moyen pour l'enseignant de constater si l'étudiant a réellement appris, par cette logique de décontextualisation.

De la même manière, la copie moyenne se caractérise par : des connaissances, certes justes, mais mal agencées entre elles, des répétitions, des incohérences, des approximations, des juxtapositions d'informations, du hors-sujet, de la paraphrase, de la caricature, une problématique ne répondant pas au sujet, et enfin, une syntaxe et une orthographe de faible qualité. En d'autres termes, l'étudiant, englué dans la seule restitution, mobilise des éléments du cours mais sans réellement répondre à la question posée, et les juxtapose, plus ou moins maladroitement, dans une forme de catalogage d'informations sans lien.

4.2.3 Des « cultures du *switch* » : définition de trois styles de copies

Les résultats obtenus jusqu'ici attestent d'un lien entre la manière de rédiger une copie et la réussite de l'étudiant. Caractériser ces manières de faire revient à mettre en évidence des régularités au sein de la communauté étudiante. De la même façon que nous l'avions fait avec les prises de notes, nous avons déterminé trois styles de copies sur la base des trois variables mères : **profondeur**, **singularité** et **lien**. Ces variables se déclinent selon deux modalités :

- La **profondeur** : 1) superficiel, 2) développé
- La **singularité** : 1) absence, 2) présence
- Le **lien** : 1) décousu, 2) serré

Nous parlerons d'une copie dont la **profondeur** témoigne d'argumentation « développée » dès lors que l'étudiant justifiera ce qu'il avance en prenant le temps d'explicitier en profondeur les données qu'il mobilise, sans contre-sens ni confusions et sans implicite. Ainsi, une copie « superficielle » renvoie à un étudiant qui reste en surface, justifie très peu son propos, énonce des banalités et fait des raccourcis.

Nous entendons par « présence de **singularité** » la marque d'une création personnelle de la part de l'étudiant. Une copie singulière sera celle qui, par ses arguments, par ses exemples, par ses références, et par sa réflexion distinguera des autres étudiants celui qui en est l'auteur. Une copie peu singulière renvoie à un étudiant qui s'appuie seulement (et tout au mieux) sur des éléments vus en cours sans prendre le risque de proposer des éléments présentant un caractère de nouveauté. Cette capacité à oser sortir du cadre n'est pas l'œuvre de tous les étudiants. Certains sentent pouvoir se le permettre, selon la situation. C'est le cas de Paul, relisant la copie qu'il a produite en UE 1 pour le sujet de E1 :

« Mon grand défaut parfois, c'est que je recopie par cœur des connaissances. Quand j'étais en psychologie, ce n'était pas forcément dérangeant puisque c'était ce qui pouvait être demandé des fois. Mais cette année, je me faisais suffisamment confiance pour me permettre de ne pas mettre certaines informations ou de mettre un peu des trucs hors propos, que je piochais dans d'autres cours *etc.* La légende que j'ai rajoutée avec [E4] tout à l'heure, ça je l'aurais pas fait l'année dernière, par exemple. En général, tu te dis : bon, on m'a donné un certain cadre, et je ne vais pas le dépasser. Alors que se permettre ça, c'est ça qui fait la différence peut-être. (*Lisant à haute voix un passage de sa copie :*) "...ce qui n'inclut pas les filles, d'ailleurs". (*Il rit.*) A l'époque, je découvrais le féminisme du coup là j'étais vraiment très à l'aise de me permettre ça, c'est vraiment que je me disais : je peux le tenter là. »

Nous voudrions prendre le temps de nous arrêter sur les modalités que nous avons choisies pour définir la variable **lien**, à savoir « décousu » et « serré ». Au fur et à mesure de notre recherche (et de l'analyse des copies), nous est apparu un parallèle relativement évident entre *écriture* et *couture*. Nous avons observé que le rapport à l'écrit est régulièrement décrit selon le champ lexical de l'acte du tissage : développer le « fil de sa pensée », argumenter, démontrer, illustrer... c'est avant tout faire du lien entre les idées, leur donner sens par les connexions que l'on établit entre elles, aussi bien par ce qui se trouve juste avant que par ce qui se trouve juste après. Au même titre que le sens des mots ne réside pas dans les mots, le sens d'une phrase est toujours à comprendre à l'aune du contexte qui l'aura fait émerger. Cette troisième variable est l'occasion pour nous de rendre compte de cette capacité de l'étudiant à établir des liens cohérents, « serrés », par des connecteurs logiques, des marqueurs d'argumentation, des transitions entre les parties, *etc.* A l'inverse, certaines copies, malgré la justesse des connaissances dont elles peuvent témoigner, ne présentent pas la même cohérence : l'étudiant se répète, liste des connaissances – certes

correctes – mais sans lien avec ce qui précède ou ce qui suit, juxtapose des phrases sans montrer les connexions qui les unissent, *etc.* On parlera alors d'une copie « décousue ». Nous reviendrons sur cette métaphore de la couture, ce lien entre *texte* et *textile*, à la fin de la partie 5 (*cf.* 5.3.2 « Des "manières d'être au monde" »).

La façon dont ces trois variables coexistent au sein d'une copie est selon nous un indicateur de la manière dont l'étudiant appréhende un sujet d'examen et se positionne à l'égard de ce que l'enseignant peut bien attendre de lui. Quels liens ces trois dimensions entretiennent-elles entre elles ? Nous pouvons décliner cette question ainsi : l'étudiant qui fait preuve de création personnelle dans sa copie est-il aussi celui dont l'argumentation est développée ? Les étudiants créant des liens serrés entre les idées sont-ils ceux dont les copies témoignent d'une forte singularité ? Y a-t-il un lien entre la profondeur de l'argumentation et les liens établis entre les idées ? Nous obtenons des réponses à ces questions en effectuant des tris croisés :

Tableau 22. Lien entre profondeur, singularité et lien. Tris croisés : test du Chi2

Variables	Résultat	Valeur du χ^2
Profondeur / Singularité	s.	($\chi^2 = 26,8$; ddl = 1 ; p. < .001)
Singularité / Lien	s.	($\chi^2 = 57,1$; ddl = 1 ; p. < .001)
Lien / Profondeur	s.	($\chi^2 = 49,4$; ddl = 1 ; p. < .001)

Ce qu'impliquent ces résultats n'est pas neutre, et les enjeux que révèle la significativité de ces liens d'autant moins anodins. Par une sorte de concomitance des conduites, les étudiants produisant des copies développées sont également ceux qui signent leur copie d'une création particulière tout en marquant des liens pertinents entre leurs connaissances et le sujet qu'ils se proposent de traiter. Tout se passe comme si, certaines conduites en amenant d'autres, l'acte par lequel l'étudiant s'autorisera à donner son avis personnel, à faire des liens avec des choses qui n'ont pas été abordées en cours ou encore à citer des références personnelles... s'accompagnera de l'effort de développer une argumentation construite lors de laquelle les idées présentées sont reliées de manière cohérente et pertinente. Comme si l'un n'allait pas sans l'autre. Le phénomène inverse présente la même régularité : la propension de certains étudiants à se limiter à une argumentation superficielle, encline à des raccourcis ou à des implicites... se double d'une absence de création personnelle, de la présence de hors-sujet, de paraphrase et d'une faible connexion entre les idées. La manière dont ces trois variables se manifestent dans une copie d'examen renvoie à ce que nous appellerons des « cultures du *switch* » : ces trois dimensions permettent en effet de rendre compte du positionnement de l'étudiant en termes de

logiques de restitution et de décontextualisation. Nous décrirons ces cultures selon trois styles de copie. Voyons comment nous avons procédé. Pour chaque copie d'examen, nous obtenions une information de ce type :

Tableau 23. Exemple de matrice : une copie selon la profondeur, la singularité et le lien

IND	PROFOND	SING	LIEN
x	2	1	1

Ces données doivent se lire ainsi : la copie d'examen x se définit par une profondeur développée, l'absence de singularité et des liens décousus. Nous avons ensuite attribué chaque copie à un style de copie. Les variables ne comportant que deux modalités chacune, les choix à effectuer se sont avérés plus aisés que pour les prises de notes. Les copies ont été réparties selon trois groupes dont les profils-types sont les suivants :

4.2.3.1 Le style « restititif »

Lorsqu'une copie sera codée 1 - 1 - 1, autrement dit caractérisée par un manque de profondeur, une absence de création personnelle et des liens décousus, nous l'attribuerons au style « restititif ». Un style de copie restititif renverra à des copies pauvres en exemples ou en références personnelles, riches en contre-sens, en répétitions, en paraphrase, en hors-sujet, en raccourcis ou en caricatures, dont l'introduction et la conclusion ne répondent pas au sujet et dont les parties, potentiellement déséquilibrées, s'apparentent davantage à un catalogage d'informations qu'à un enchaînement cohérent d'idées. On ne trouvera donc pas dans ce type de copie des marques de création personnelle, de liens pertinents établis entre des savoirs enseignés et le sujet que l'on demande de traiter. En résumé, ce style de copie renvoie à un profil d'étudiant, fortement sensible au contrat, qui restitue le contenu du cours mais sans jamais montrer aucun gage de compréhension.

4.2.3.2 Le style « décontextualisant »

En opposition à ce premier style, les copies codées 2 - 2 - 2 appartiendront au style « décontextualisant ». Elles se caractérisent ainsi par une profondeur développée, la pertinence des liens établis au sein de la copie et la présence de marqueurs de création personnelle rendant la copie particulièrement singulière. Nous l'aurons compris, il ne sera pas tant question de la quantité de connaissances mobilisées dans la copie que de la manière dont elles seront amenées, agencées, reliées, mises en valeur, justifiées, argumentées, exemplifiées... bref, la manière dont l'étudiant en fera un usage particulier, par les exemples qu'il mobilisera, la pertinence des références qu'il citera, la cohérence du développement, la justification de son propos. En d'autres termes, ce style de copie

renverra à un profil d'étudiant, faiblement sensible au contrat, qui prend le risque de non seulement montrer qu'il a appris, mais surtout qu'il a compris.

4.2.3.3 Le style « intermédiaire »

Toutes les combinaisons différentes de 1 – 1 – 1 et 2 – 2 – 2 seront associées au style de copie « intermédiaire ». On trouvera par exemple aussi bien des copies profondément développées mais dépourvues de création personnelle, que des copies dont l'argumentation reste superficielle mais pourtant bien « ficelée ». Si le style intermédiaire pourra renvoyer à des profils foncièrement différents, nous avons néanmoins fait ce choix de les catégoriser sous le même intitulé dès lors qu'ils ne renvoient pas soit à une logique de la pure restitution, soit à cette capacité de l'étudiant à mobiliser des connaissances tout en les décontextualisant. Loin de le minorer, on notera néanmoins que, en plus d'être le style le moins représenté sur l'ensemble des copies¹⁵⁰, il ne présente pas les mêmes enjeux (contrairement aux deux autres styles) eu égard aux phénomènes que nous voulons démontrer.

En résumé, les copies codées 1 – 1 – 1 seront rattachées au groupe 1 (style de copie reconstitutif), celles codées 2 – 2 – 2 au groupe 3 (style de copie décontextualisant) et toutes les autres copies au groupe 2 (style de copie intermédiaire). Qu'en est-il du lien entre ces trois styles de copie et la réussite ?

4.2.4 Styles de copie et réussite universitaire

Les six variables que nous avons définies pour décrire les copies d'examen ont permis de rendre compte de la qualité de la copie (par le lien significatif qu'elles entretiennent avec la note attribuée par l'enseignant). Dans quelle mesure maintenant les styles de copie permettent-ils de rendre compte du niveau de l'étudiant ? Autrement dit, quel lien existe-t-il entre le style de copie de l'étudiant et sa moyenne générale ? Des Anovas nous permettent de comparer les moyennes générales des étudiants appartenant aux trois groupes : ceux produisant des copies au style reconstitutif, intermédiaire et décontextualisant. Les résultats sont les suivants :

¹⁵⁰ Un tri à plat des styles de copie (n=96) rend compte de 46 copies au style reconstitutif, 28 au style décontextualisant et 22 au style intermédiaire.

Tableau 24. Styles de copie et réussite : Anova

	Moyenne générale
ddl	2
p.	.001
Restitutif	11,3
Intermédiaire	13,5
Décontextualisant	14,2

Les copies au style décontextualisant renvoient aux meilleurs étudiants tandis que les étudiants aux résultats plus faibles produisent des copies fortement restitutives. La différence de moyennes générales entre les trois groupes est significative ($p = .001$). En d'autres termes, les meilleurs étudiants produisent des copies particulièrement singulières et cohérentes et dont l'argumentation est fortement développée. Ces étudiants, faiblement sensibles au contrat, se permettent des écarts à la règle que d'autres ne se permettent pas, offrant ainsi à l'enseignant des critères à partir desquels il évalue la qualité du contenu de la copie. Comme nous le supposons, la bonne copie d'examen est loin de se résumer à la seule logique de restitution mais se distingue par la capacité de l'étudiant à décontextualiser et recontextualiser ce qui lui a été enseigné dans un contexte nouveau.

Comment expliquer ces styles de copie ? D'où proviennent ces capacités de décontextualisation des étudiants ? Est-ce le résultat d'années de scolarisation qui ont pétri certaines manières de faire et un certain rapport à l'étude ? Cela se peut. A une échelle plus petite, ne peut-on pas supposer que la manière dont l'étudiant va accomplir ses « tâches de l'étude » tout au long du semestre va déterminer son positionnement au moment des examens ? En effet, si la prise de notes constitue la base de révisions des examens, qu'en est-il alors du lien entre le style de prise de notes et le style de copie ?

4.2.5 Styles de prise de notes et styles de copie d'examen

Ce que l'étudiant recueille au moment de la prise de notes en amphithéâtre servira de support pour les révisions. On peut alors raisonnablement penser que les formats de la prise de notes ne seront pas sans effet sur la manière dont l'étudiant va faire usage de ce qu'il a appris en situation d'examen. Le style de prise de notes peut-il présager du style de copie ? L'étudiant qui prend des notes littérales va-t-il ensuite rédiger des copies fortement restitutives ? Afin d'examiner le lien entre ces deux aspects du travail étudiant, nous effectuons des tests du Chi Deux. Les résultats montrent qu'en effet les prises de notes au style littéral sont associées à des copies d'examen au style reconstitutif, tandis que les prises de

notes au style conceptuel seront à l'origine d'une copie décontextualisante ($\chi^2 = 36,3$; ddl = 4 ; p. < .001).

Nous avons voulu préciser ces résultats en mobilisant les trois variables mères des prises de notes (**retranscription, lisibilité, cohérence**) ainsi que celles relatives aux copies (**profondeur, singularité, lien**). Est-ce que l'étudiant qui retranscrit la parole de l'enseignant de manière « stricte » sera également celui qui rédigera des copies à la cohérence fortement « décousue » ? Nous obtenons des réponses en croisant ces six variables deux à deux, ce qui revient à effectuer neuf tests statistiques. Nous ne retiendrons que quatre résultats :

Tableau 25. Lien entre les prises de notes et les copies. Tris croisés : test du Chi2

	Valeur du χ^2	ddl	p.
Retranscription/Singularité	11,8	2	.003
Retranscription/Lien	7,9	2	.02
Lisibilité/Lien	23,3	2	.0001
Cohérence/Lien	56,7	2	.001

Le premier croisement montre que les prises de notes retranscrites de manière stricte sont associées à des copies pauvres en création personnelle ($\chi^2 = 11,8$; ddl = 2 ; p. = .003). Ainsi, l'étudiant qui a tendance à essayer de calquer au plus près la parole de l'enseignant par une prise de notes longue et exhaustive aura tendance à ne mettre dans ses copies que des données qui lui auront été transmises pendant le cours concerné par le sujet d'examen. A l'inverse, l'étudiant dont la prise de notes se détache franchement d'une retranscription littérale de ce que peut dire l'enseignant en amphithéâtre sera celui qui, en situation d'examen, se permettra de donner son avis, de partager une réflexion personnelle, de faire des liens avec l'actualité ou avec des connaissances qu'un autre enseignant lui aura enseignées.

On constate ensuite que les prises de notes rédigées de manière stricte correspondent ensuite à des copies « décousues » ($\chi^2 = 7,9$; ddl = 2 ; p. = .02). En d'autres termes, l'étudiant qui prend en notes un maximum d'informations, recopiant presque mot pour mot ce que dit l'enseignant (par des phrases complètes, sans abrégé, sans schématiser) aura tendance à rédiger des copies faiblement cohérentes, à cataloguer des idées sans lien, qui se répètent, ou qui ne répondent pas au sujet.

Les résultats montrent ensuite que les prises de notes structurées de manière « agencée » sont ensuite associées à des copies aux liens serrés ($\chi^2 = 23,3$; ddl = 2 ; p. < .0001). Cela

signifie que l'étudiant qui agence sa prise de notes et la structure par des paragraphes qui ne respectent pas toujours une linéarité de gauche à droite et de haut en bas, sera celui qui structurera sa copie par une introduction, une conclusion, un plan, des parties équilibrées et reliées par des transitions.

Enfin, les résultats montrent que les prises de notes à faible cohérence correspondent ensuite à des copies « décousues » ; tandis que les prises de notes à forte cohérence sont ensuite associées à des copies aux liens serrés ($\chi^2 = 56,7$; ddl = 2 ; p. < .0001). Cette dernière correspondance présente selon nous un intérêt tout à fait particulier. En plus de se rapporter toutes deux à la notion de cohérence, elles se rejoignent dans ce qu'elles impliquent : elles sont pour nous particulièrement déterminantes dans la définition de la logique dans laquelle s'inscrit l'étudiant, aussi bien au moment de la prise de notes que de la rédaction d'une copie. En effet, être capable de mettre en exergue certaines informations au moment de prendre des notes, de hiérarchiser les données selon plusieurs niveaux, de ne pas réécrire les répétitions que fait l'enseignant ni de cataloguer des idées sans lien, c'est selon nous déjà le signe d'une sorte de prétraitement de la parole de l'enseignant, propice à favoriser ensuite une réelle appropriation des savoirs enseignés. En ce qui concerne les copies, ne pas paraphraser un sujet, ne pas « broder » des informations hors-sujet, ne pas se répéter inutilement, donner des exemples nouveaux, organiser sa copie d'une manière structurée et cohérente, selon un plan que l'on respecte, en prenant le soin de rédiger une introduction et une conclusion qui répondent au sujet, *etc.*, sont pour nous un fort indicateur de ce que l'on appelle une logique de la décontextualisation. Pour ces raisons, nous trouvons particulièrement intéressant de constater que l'étudiant qui prendra des notes qu'il hiérarchisera, sans cataloguer ni se répéter, produira une copie aux caractéristiques similaires : organisée, faible en répétitions, en paraphrase, et dont l'introduction, le plan, les parties, les exemples, les transitions qui les relient et la conclusion rendent compte d'un réel effort pour répondre pertinemment au sujet.

Qu'impliquent de tels constats ? Nous voyons bien comment ces résultats présentent des enjeux non négligeables quant à la question de la réussite des étudiants à l'université. Si, comme nous avons pu le montrer, le style d'enseignement de l'enseignant peut influencer sur les modalités de la prise de notes de l'étudiant, et que cette dernière est fortement liée à la façon dont l'étudiant fera usage de ce savoir en examen (des façons plus ou moins propices à la décontextualisation), la question du rôle de l'enseignant en tant que créateur des conditions de la dévolution se pose d'une tout autre façon.

4.3 Discussion : Idéologie de la matérialité du savoir

L'analyse des copies que nous avons effectuée a révélé des inscriptions différentielles des étudiants dans la manière de composer une copie d'examen, en termes d'argumentation, d'originalité et de cohérence, permettant de rendre compte des différences entre les étudiants relativement aux phénomènes de décontextualisation. Les variables décrivant la manière dont l'étudiant se positionne au travers de sa copie témoignent selon nous d'une inscription à l'égard des attentes implicites des enseignants. C'est ainsi que nous avons appréhendées les copies comme des indicateurs du degré de sensibilité au contrat de l'étudiant en situation d'examen. Ces différentes postures, déclinées sur les pôles de la restitution et de la décontextualisation, permettent de rendre compte de façon très significative des différences de flexibilité dans l'usage des connaissances enseignées entre les étudiants (toutes choses égales par ailleurs).

Nos résultats ont ainsi montré que les copies des étudiants qui réussissent sont des copies au sein desquelles l'étudiant développe une argumentation personnelle, approfondie et cohérente ; tandis que les copies des étudiants aux résultats moyens ne dépassent pas le stade de la restitution : bien que contenant des connaissances exactes, celles-ci ne sont pas agencées de manière pertinente et l'étudiant n'en fait pas un usage particulier dans le but de répondre à la question posée. Tout se passe comme si, tandis que les uns font vivre les concepts au travers d'exemples et d'arguments nouveaux, les autres les restituent comme des coquilles vides de sens. On ne s'étonnera donc pas des résultats suivants : alors que nous avons demandé aux enseignants (lors de la correction des copies) de rajouter en plus de la note sur 20 une note de restitution et une note de décontextualisation¹⁵¹, nous avons mis en regard ces notes avec certaines réponses au questionnaire. Nous avons ainsi constaté que les étudiants adeptes de certaines pratiques typiques d'une logique de restitution obtiennent des notes de décontextualisation particulièrement faibles. En effet, les notes de décontextualisation les plus faibles correspondent à des étudiants qui déclarent écrire des choses confuses en espérant que le professeur comprenne (p. = .014), font du hors-sujet (p. < .0001) et « brodent » pour remplir l'espace de la copie (p. = .042).

Les résultats présentés dans cette partie sont plus que réconfortants à l'égard de nos hypothèses de départ : l'étudiant dont les résultats restent très moyens est un étudiant qui ne parvient pas à se détacher de la seule logique de restitution tandis que le bon étudiant associe logique de restitution et logique de décontextualisation. Nous pensons que ces deux figures estudiantines idéal-typiques sont plus largement représentatives d'un certain rapport à l'étude : d'un côté, des étudiants qui viennent à l'université pour obtenir un diplôme selon une motivation utilitariste ; de l'autre, des étudiants dont la présence à

¹⁵¹ Nous rappelons que la note de restitution rend compte de la quantité de connaissances justes indépendamment du sujet posée tandis que la note de décontextualisation mesure l'effort produit par l'étudiant pour répondre à la question posée.

l'université semble nourrie par un intérêt « intellectuel » qui dépasse la simple validation du diplôme. Ces stratégies de l'étude tout à fait différentes se répercutent dans les conceptions des étudiants à l'égard du savoir universitaire : pour certains, il s'agit de « caser » des informations dans le seul but de remplir une copie, pour d'autres, il s'agit de développer des idées. Nous avons observé chez les communautés étudiantes (et particulièrement chez les étudiants aux résultats moyens) une idéologie selon laquelle le savoir serait un matériel, que l'on « emmagasinerait » avant de le « redonner » dans une copie, comme si celui-ci pouvait se partager et se cumuler. L'apprentissage est alors perçu comme un remplissage de données, à l'image d'un disque dur que l'on remplit. D'autre part, la bonne copie serait une copie longue, riche en connaissances, des connaissances qui viendraient combler des trous, occuper des espaces, au détriment parfois du sens que l'on peut accorder aux concepts mobilisés. Enfin, cette idéologie semble mue par le respect de règles implicites, comme s'il était prescrit quelque part qu'il faille « cracher le cours » pour satisfaire les attentes des enseignants.

L'idéologie de la matérialité du savoir a été tout à fait prégnante dans le discours de certains étudiants, pour qui une bonne copie est une copie contenant de la « matière ». En d'autres termes, plus l'étudiant remplirait cet espace, plus il aurait de chances de répondre aux attentes de l'enseignant et donc de réussir. Nous retiendrons tout particulièrement de notre enquête par entretiens celui réalisé auprès de Juliette. Tout au long de la relecture de ses copies d'examen, Juliette semblait relire les productions d'une personne étrangère, ne reconnaissant ni les savoirs qu'elle avait « appris » alors, ni cette logique qui consiste à les juxtaposer sans marquer de liens apparents. Faisant preuve de beaucoup d'autodérision, riant, soufflant, s'exclamant, se moquant, s'étonnant de ce qu'elle pouvait lire, son discours est alors ponctué par de nombreux « je ne sais pas ». En effet, il a été très difficile pour elle d'explicitier les raisons de son comportement, ce dont nous ne nous étonnons guère : s'il y a bien une certaine réflexivité du sujet interrogé, celui-ci n'est pas pour autant conscient des principes qui gouvernent ses choix¹⁵² (Bourdieu¹⁵³ nous apportera des éléments de compréhension sur cette objectivation du dire sur la pratique, ce lien entre action et réflexion : si les agents agissent, ils ne sont que rarement conscients de la logique qui régit leur pratique. Cette explicitation et conscientisation des pratiques peut d'ailleurs engendrer une certaine violence, comme nous allons le voir). Ce n'est qu'à la fin de l'entretien, après l'avoir remerciée pour sa participation, que Juliette finira par nous dire :

¹⁵² Yann dira en entretien : « En fait, ce n'est pas tant que je pense que les profs attendent ça, c'est que de toute manière je le fais, en fait ».

¹⁵³ Dans le chapitre 5 du *Sens Pratique*, Bourdieu affirme : « Le propre de la pratique est d'exclure la question des raisons et des raisons d'être de la pratique [...] Les agents ne peuvent maîtriser adéquatement le *modus operandi* qui leur permet d'engendrer des pratiques rituelles correctement formées qu'en le faisant fonctionner pratiquement, en situation et par référence à des fonctions pratiques » (Bourdieu, 1980, 152).

Juliette – Pfff, ça me déprime d’avoir vu tout ça ! (*Rires*) J’en rajoute mais je me dis : putain il faut que ça change. Faut que je change ! Clairement, faut que j’arrête de faire ça ! Il aurait fallu que vous me fassiez cet entretien en début d’année ! J’aurais pas fait ça cette année pour le concours ! Franchement, je ne vais pas dire que j’ai honte, le terme est grand mais c’est pas loin. [...] Au moins, si j’avais eu une trame, un plan déjà au brouillon, j’aurais pu le suivre et ça aurait été cohérent. Même si il n’y a pas beaucoup de données, au moins c’est cohérent. Moi, il y a des données, en vrac, et il y a aucune cohérence ! Parce qu’il y a des connaissances ! Je les vois ! Mais, où est le lien ? Où est la cohérence... ? Il y en a pas. Moi, j’aurais été plus sévère avec moi si j’avais à corriger, mais alors... (*Inspire une nouvelle fois, exprimant un sentiment de dépassement et d’étonnement.*) J’espère que je ferai pas ça à mes élèves. Il y a pas de cohérence. Je manque vachement de cohérence. En fait, ça apprend vachement sur soi ! Ça en apprend sur moi. Parce que je sais que quand j’écris, j’écris pour écrire, que je sors tout ce que j’ai à sortir. Je le sais, j’en suis consciente. Mais là c’est concret, c’est devant moi, c’est pas qu’une impression.

AB¹⁵⁴ – As-tu une idée de pourquoi tu fais ça sur l’instant ?

J – Parce que... je me dis que j’ai mis pas mal de connaissances et que... ils aiment bien qu’il y ait plein de connaissances ! Plein de dates ! Plein de théories ! Mais en fait, je les développe pas, donc c’est débile ! Je les mets et voilà.

Selon les propos de Juliette, il semblerait que, par un consensus communément partagé, il soit normal, admis, requis de mettre « plein de connaissances » dans une copie, au détriment parfois du sens. On peut penser que Juliette sera ce genre d’étudiant qui, à l’image de l’élève du dessin humoristique présenté en avant-propos, s’entendra dire que ce n’est pas « parce qu’elle a *tout mis* qu’elle aura forcément une bonne note ». Dans une même logique, Yann, cet étudiant au profil bon hétérogène, relisant la copie produite pour E5 et à laquelle il a obtenu la note de 7, expliquera lui aussi comment il rajoute des informations simplement pour occuper de l’espace : « Là je décris la campagne comme ça, ça fait un peu plus de matière ». Le savoir n’est pas ici au service de la pensée. Il *sert* seulement dans le cadre de l’examen et de l’obtention du diplôme. L’examen représente alors ce lieu voué à la restitution plus qu’à la décontextualisation. Rappelons ce que disait Juliette : « Quand je crache dans ma copie, c’est sorti de ma tête. Je donne et c’est fini. Après, le lendemain, on peut me poser toutes les questions, je sais plus rien ! (*Rires*) ». Ceci explique certainement sa vision de « l’étudiant qui réussit » : « Je pense que quelqu’un qui réussit c’est quelqu’un qui, après sa Licence ou son Master, est capable de reparler de tout ça, qui a emmagasiné tout ça ». On retrouve une conception cognitiviste de l’apprentissage, dont le processus consisterait à « emmagasiner » des informations qui s’accumuleraient dans « notre tête » à

¹⁵⁴ AB fait bien évidemment référence à nos initiales, Anna Barry.

l'image des données d'un ordinateur. D'ailleurs, lorsqu'elle prend des notes, celle-ci nous dit reformuler, « mettre à sa sauce », sinon elle n'arrive pas à « enregistrer » lorsqu'elle relit. Elle ajoute : « Généralement, en cours, quand ça parle trop vite ou quand ça part dans tous les sens, je n'y vais pas parce que ça m'embrouille. Et après je retiens des trucs inutiles, donc si c'est pour que je ressorte des trucs inutiles en examen... ». C'est cette même étudiante qui, à propos d'un style d'enseignement qu'elle qualifie de « fouillis », nous dira :

« Ça me perturbe moi, ça ! Il part de je sais pas d'où, pour arriver à là, et entre temps il dit plein de trucs qu'on sait pas si c'est important ou pas... Je suis perdue. J'arrive pas à prendre des notes. Et vu que, quand je sors d'un cours, généralement j'ai pas grand-chose dans la tête, alors si je prends pas de notes... c'est foutu ! »

Nous retiendrons deux éléments de cette citation. Le premier est cet « entre temps » dont nous parle Juliette, qui constitue selon nous ce trou, ce vide nécessaire dévoluant à l'étudiant l'acte de devoir lui-même faire le lien (nous y reviendrons, cf. 5.3.3 « L'enseignant comme créateur des conditions d'émergence de la pensée »). Le second renvoie à cette conception « matérialisante » du savoir : comme si ce dernier était cette « chose » que l'on se met « dans la tête », et dont il faut garder une trace sur le papier et qui donnera ensuite matière à traiter un sujet d'examen. On remarquera la récurrence du verbe « donner » dès lors que les étudiants font allusion à la manière dont ils restituent le savoir en situation d'examen. On entendra Juliette dire : « J'ai donné ce que j'ai donné » ou Sophie : « Même quand je n'ai pas assez révisé, je vais quand même donner quelques trucs ».

Cette conception est sûrement à l'origine des diverses réponses de ces étudiants à la question : « Qu'est-ce qui fait que tu penses avoir réussi ou raté un examen ? » Julie dira : « J'ai raté quand je n'ai pas assez de connaissances et j'ai réussi quand j'écris beaucoup et que j'ai pas le temps de finir et de tout mettre » ; Charlie : « Selon la longueur que j'ai écrit. Si j'écris beaucoup, j'ai l'impression d'avoir bien réussi. Alors que quand j'écris pas beaucoup, c'est que je le sens pas bien » ; Flavy : « J'ai réussi quand j'ai mal au poignet ! » ; Cyrielle : « J'ai réussi quand j'ai eu 50000 idées »... Les exemples de cet ordre ne manquent pas. Ces étudiants semblent opérer un amalgame entre la quantité de mots et la quantité d'idées. Si une bonne copie est une copie copieuse, qu'en est-il de la copie abondante de connaissances hors-sujet et de celle qui, succinctement, expose un argumentaire efficace et pertinent ? Cette confusion entre ce que nous pourrions appeler un « contenu didactique » et un « contenu matériel » règne dans les propos de Charlie. Lorsque nous lui demandons d'expliquer les critères sur lesquels elle se base pour effectuer des impasses, celle-ci nous répondra :

« Je fais par rapport à mon *contenu* de cours. J'ai fait quasiment sauter tous ceux de [E4] et [E5]. C'était les cours où j'accrochais le moins et où j'avais le moins de notes donc j'avais moins de chance de trouver des choses à écrire pour le partiel. Donc, oui, c'était par rapport au contenu. »

Le choix des impasses ne se porte pas tant sur l'intérêt que l'étudiant témoigne à l'égard du contenu du cours (des savoirs, des concepts, des connaissances...) que sur la quantité du contenu (nombre de mots) visiblement nécessaire pour composer en examen. C'est ainsi que Julie nous dira : « J'ai pas choisi [E4] car je me rappelle que sur ce cours, je n'avais que deux pages et je me sentais pas de faire un partiel sur ça alors que j'avais pas assez de contenu, alors que [E7] j'en avais beaucoup de contenu ! » Ce souci de la quantité (au détriment de la qualité, parfois) amènera Flavy jusqu'à dire : « J'écris beaucoup, parce que je ne sais pas de quoi il faut parler [...] Je sais que j'ai raté quand je me retrouve à écrire un truc que je sais ridicule mais que je me dis : on tente de toute façon ! (*Rires*) Là je sais que c'est très mauvais signe ». Charlie tiendra un discours relativement similaire, alors qu'elle relit sa copie répondant au sujet de E1 (l'enseignant demandait aux étudiants de choisir eux-mêmes un thème qu'ils jugent important et de montrer en quoi les éléments vus en cours permettent de mettre ce thème à l'étude. L'enseignant propose des exemples de thèmes dont les étudiants peuvent s'inspirer. Charlie avait pris l'un des thèmes proposés par E1) :

« On pouvait sûrement aborder plusieurs thèmes mais si j'ai pris celui qu'il y avait dans l'exemple c'est qu'à mon avis j'en avais pas sous le coude pour développer. Et là clairement, je ne réponds pas à la question. Non, là j'ai bachoté¹⁵⁵. Il y a pas beaucoup de réflexion personnelle dedans. Quand je vois un sujet comme ça, et que je sais pas, je me dis que la seule chose à faire c'est balancer le cours. Parce que je ne veux pas rendre feuille blanche et parce que je sais pas quoi écrire d'autre. Je me dis que dans le cours, il y a au moins des petits trucs qui vont répondre à la question donc j'écris. »

Ces extraits d'entretiens donnent cette impression que les concepts mobilisés par l'étudiant s'apparentent à des enveloppes vides de sens. Alors que Juliette relit son devoir produit pour l'examen de l'UE 4, elle se rappelle (par les marques de Blanco présentes sur la copie) une confusion récurrente entre « ethnographe » et « ethnologue » : « Le 'graphe' je l'ai enlevé et je l'ai remis. Je sais jamais donc en fait, je le mets mais je me dis : ah non en fait c'est pas ça ! » Alors que nous lui expliquons la différence entre ces deux termes, celle-ci nous répond : « Ok. Mais ça se ressemble un peu quand même ! » L'origine de cette confusion réside davantage dans une ressemblance phonétique que sémantique. Les mots sont alors employés indifféremment du sens que l'on doit leur accorder. C'est ainsi que

¹⁵⁵ Loin de la signification « préparer intensivement un examen », nous soupçonnons Charlie d'employer le terme de « bachoter » pour renvoyer à l'idée de recracher un cours mécaniquement. Les différents contextes dans lesquels Charlie réemploiera ce terme lors de l'entretien confirmeront cette supposition.

Juliette reconnaît annoncer un plan en introduction « parce que ça fait bien », mais qu'elle ne respectera pas ensuite dans le développement. Ce même processus amènera Juliette à s'étonner de relire des choses qu'elle ne se rappelle pas avoir apprises :

« Tiens, Wacquand, je me rappelais même pas de ça ! C'est bien que j'aie pu ressortir ça du cours, c'est étonnant ! Ça avait dû me marquer. Ça ne répond pas à la question, ça sert à rien mais je suis fière de moi-même d'avoir ressorti ça ! (*Rires*) Mais ça, encore une fois, c'est ressortir un truc juste parce que je le sais. »

Ainsi, cette matérialité du savoir pris comme un objet (que l'on a « sous le coude », disait Charlie) qui se partage, se met dans la tête et se redonne dans une copie, s'accompagne de cette croyance selon laquelle la fonction première de ce savoir est de combler des vides. Autrement dit, pour certains étudiants, rédiger une copie, c'est avant tout remplir un espace plus que de défendre un propos. Cette injonction à remplir l'espace semble mue par la supposition que c'est ce que l'enseignant attend d'eux : écrire impérativement quelque chose dans la copie. La peur de la copie blanche, nécessairement sanctionnée, laisse préférer l'attitude qui consiste à écrire des choses, mêmes inutiles ou hors-sujet, « pour sauver les meubles », nous dira Juliette. Elle complètera :

« Là, selon moi, si j'étais la prof, tout est hors-sujet ! Non, mais clairement ! A part le moment où je décris le texte mais en fait je fais du commentaire de texte. Il n'y a aucune réflexion. Je paraphrase juste : il dit ça, il dit ça... Je fais ça parce que je me dis : je blablate quand même, donc il va pas me mettre zéro ! »

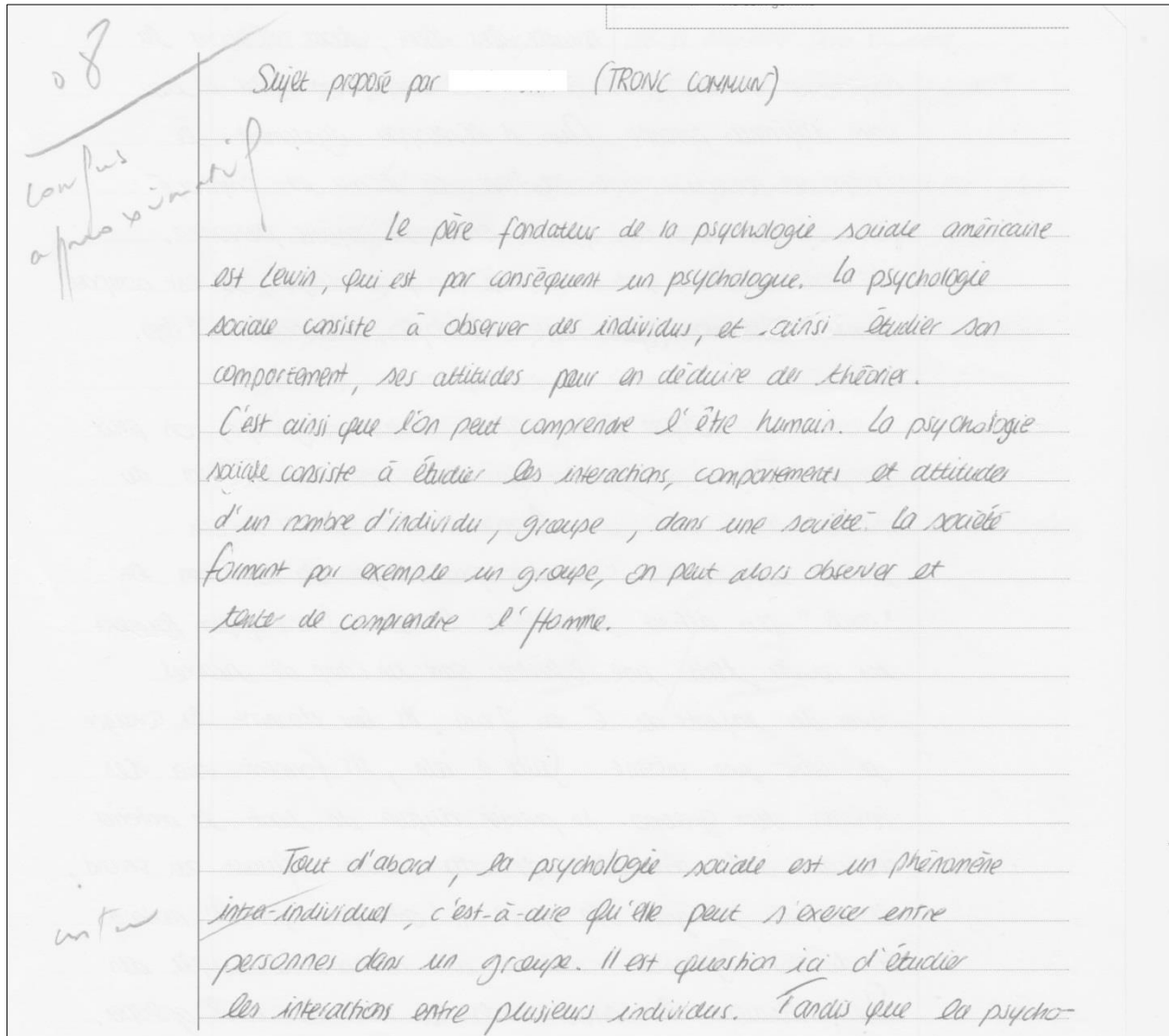
Cette conception du savoir (très probablement liée à une certaine conception des études) semble influencer sur l'organisation spatiale et structurelle de la copie. Pour ces étudiants, la copie est, à l'image d'un "*patchwork*" ou d'un « Tetris¹⁵⁶ », cet assemblage de pièces emboîtées les unes aux autres, occupant un espace, remplissant des trous, plus qu'au service d'une cohérence d'ensemble. Nous avons également observé que ce phénomène de remplissage des vides semble lié à ce que les étudiants décrivent comme une forme d'inspiration. Nous retrouvons ici la métaphore avec la création artistique lorsque certains étudiants expliquent leurs comportements de rédacteurs comme le résultat d'un manque ou non d'inspiration. C'est ainsi que Sophie avouera, relisant la copie répondant au sujet de E1 : « Pour faire une intro aussi courte, c'est que j'étais pas du tout inspirée ! », tandis que pour la copie destinée à être corrigée par E6 : « Je pense que là j'étais inspirée, je le reconnais à mon écriture : j'écris assez droit donc quand je m'applique c'est que j'ai des choses à dire. Quand c'est illisible c'est que c'est la panique ! » Cette question de l'inspiration revient avec Cyrielle qui, comme d'autres, témoigne d'une forte logique de restitution dans sa copie répondant au sujet de E5 :

¹⁵⁶ Le Tetris est un jeu vidéo de puzzle. Le principe consiste à placer des pièces de tailles différentes de manière à remplir les cases libérées.

« Là c'est pareil : je parle de l'expérience des époux Sheriff mais c'est lui qui nous l'a racontée en cours. Bon après, son cours était basé sur ça : il y avait plein de petites expériences comme ça. Donc en fait, c'est de la mémoire de cours, parce que le sujet il m'a pas plus inspirée que ça. Donc je me suis dit : vas-y, mets tout ce dont tu te souviens sur les groupes, tu mets le paquet sur ça (*rires*), sur ce qu'il avait dit. J'essaie de replacer toutes les expériences, même quand elles ne sont pas bonnes (*Rires*) ! »

Une nouvelle fois, les entretiens et la relecture des copies en présence des étudiants ont représenté une mine d'informations particulièrement riche, à laquelle nous n'aurions jamais eu accès par la seule analyse de contenu. Prenons des exemples concrets : voici la première page de la copie de Juliette pour l'examen de l'UE 3 corrigé par E5 :

Copie 1. Copie d'examen de Juliette – UE 3 – E5



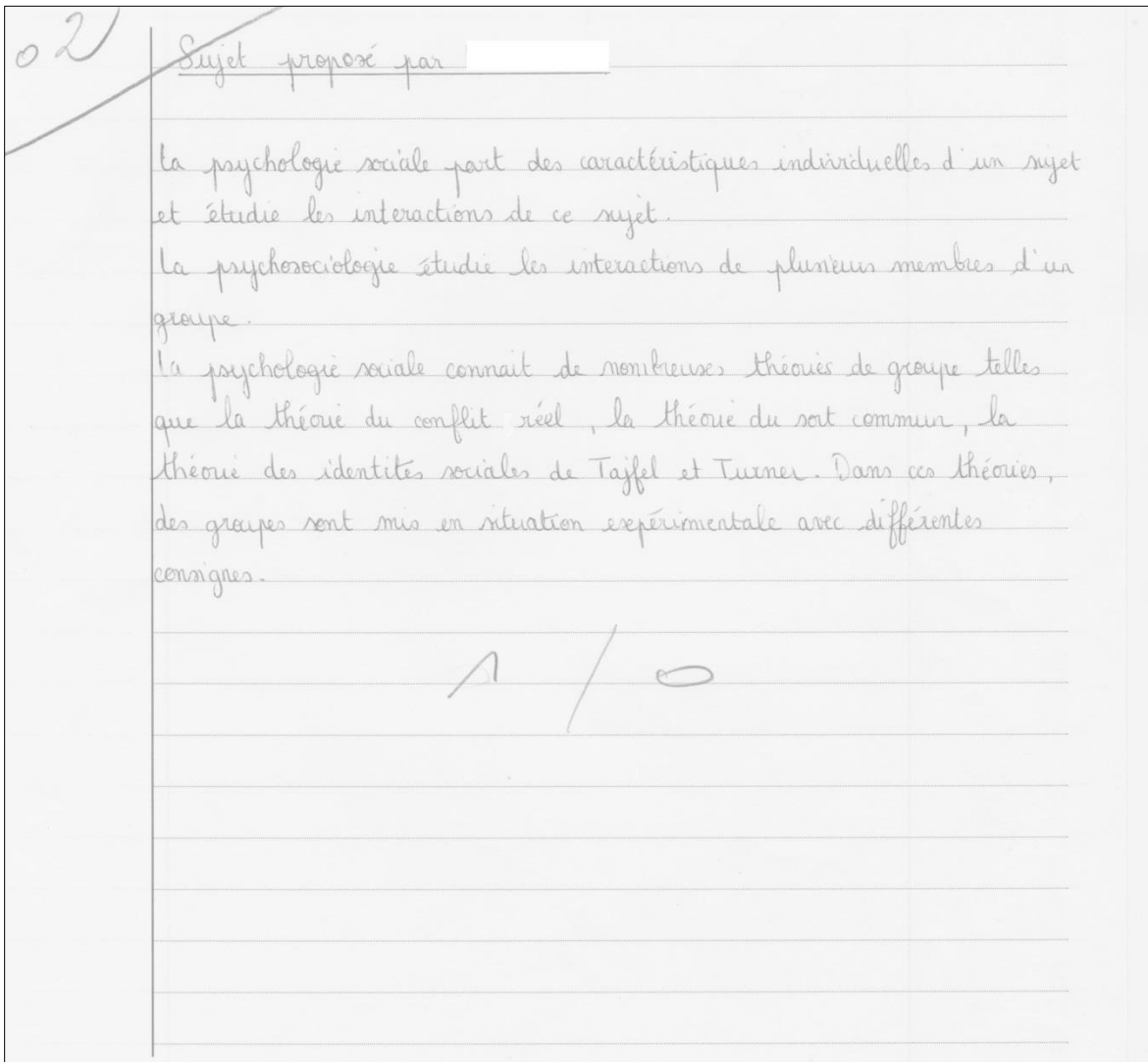
Relisant sa copie, voici ce que Juliette nous révèle :

« Là je crois clairement que le 6 janvier 2016, j'ai ramé ! Clairement ! Déjà, j'ai laissé un trou parce que je ne savais pas quoi annoncer comme plan. Là, je rame. Je sauve les meubles comme je peux. Je dis un truc, j'essaie de l'étaler pour prendre encore plus de lignes. J'ai gratté les lignes que j'ai pu, ça se voit gros comme une maison ! (Rires) C'est juste écrire pour écrire ! Parce que je sais pas quoi dire. Et je me dis qu'en écrivant, il y a bien un truc qui va venir. Et là, c'est Festinger qui m'est venu ! (Rires) Je me revois dedans, là ! Déjà je laisse des blancs, quand je fais ça, c'est sûr, je me connais par cœur ! Et que j'écris encore plus penché pour que ça étale le plus possible ! Mais je me doute que le professeur va le voir... mais dans ma tête, c'est mieux. Comme ça,

quand je rentre, mon copain il va me dire : - t'as fait combien ? - 3 pages !
(Rires) »

Dans le même ordre d'idée, et pour le même sujet examen, voici la première page de la copie de Laura :

Copie 2. Copie d'examen de Laura – UE 3 – E5



Prenant la copie entre ses deux mains, avant même de commencer à la lire dans le détail, Laura nous dit : « Là j'ai marqué 'sujet proposé par [E5]', comme ça tac ! Deux lignes ! » Constatant notre perplexité, elle rajoute : « Eh bien là, ça prend deux lignes, tac ! Parce que, après, quand on rend la copie, déjà on voit la première page. Donc *il faut* au moins remplir cette partie normalement ». Nous soulignons les termes « il faut » pour mettre en évidence cette sorte d'injonction implicite, supposément admise par les étudiants, qui semble ériger

en loi absolue la nécessité de remplir la copie même si cela implique d’y insérer des informations inutiles ou hors-sujet (tant que « ça fait bien », dira peut-être Juliette).

En effet, les entretiens ont permis d’explicitier un certain nombre de règles implicites qui sous-tendent la rédaction des copies. Sophie, par exemple, nous explique le *pattern*¹⁵⁷ qu’elle a l’habitude de suivre, à l’image d’un couturier dont le *patron* permet de concevoir un vêtement avant sa fabrication :

« En général, je fais ça : intro, développement, conclusion. L’intro, c’est à peu près toujours pareil : une ouverture, le thème, la question, le plan. Pour le développement, dans l’idéal, j’essaie de faire petite intro du développement, trois parties, avec trois sous-parties, et conclusion. »

Ce type de discours laisse à penser que l’étudiant applique ce schéma indépendamment de la question posée par l’enseignant (ce qui est confirmé par des termes tels que « en général », « toujours pareil », « dans l’idéal »). Ainsi, quel que soit le sujet, l’étudiant tente de remplir les différentes parties prévues dans un plan établi « par défaut », faisant preuve d’une faible créativité pourtant indispensable à l’adaptation à des situations nouvelles. De cette façon, l’organisation structurelle de la copie n’est plus conçue comme le lieu d’expression de la pensée, l’espace de déploiement d’un raisonnement, d’une argumentation. Cet espace est réfléchi de la même manière que l’on organiserait dans une pièce un agencement spatial de meubles (que l’on essaie de « sauver », du reste...), pour remplir des trous ou pour « faire joli », faisant fi de la cohérence interne pourtant révélatrice de la compréhension des concepts mobilisés. Juliette, constatant des lignes vides de manière aléatoire au sein de sa copie, nous confiera : « Généralement, quand je laisse une ligne de plus, c’est que j’avais un petit truc à dire mais que je ne sais pas comment le mettre. Sauf que je n’y reviens pas puisque je ne me relis pas. Donc, si à la fin de la page, j’ai pas repensé à ce truc, je passe et c’est fini ». Juliette entame ainsi le remplissage de la page suivante, sans revenir sur la précédente, de la même façon que l’on franchirait une porte à jamais condamnée. L’utilisation du terme « généralement » renvoie selon nous à un fonctionnement interne propre aux pratiques d’écriture de l’étudiant, une forme de « logique pratique », aurait peut-être dit Bourdieu (1980).

Nous pensons que certaines situations favorisent ou, au contraire, contrecarrent, l’émergence de ces conduites propres à certains étudiants. C’est ainsi que Julie nous expliquera : « En intro, je fais une phrase d’accroche et en conclusion une phrase d’ouverture que si les profs le demandent ! » Cette même étudiante affirmera que la consigne présente dans le sujet demandant de limiter sa réponse à « 2-3 pages maximum » contraint sa pratique :

¹⁵⁷ Anglicisme qui signifie un « modèle », un « schéma. Le « patron » et le « pattern » dérivent tous deux du latin *patronus* (« patron », « protecteur »).

« Je pense qu'il n'y a pas assez de connaissances. C'est pas assez précis, je ne vais pas jusqu'au bout de ma pensée. Mais ça c'est mon problème, ça a toujours été comme ça. J'ai du mal à aller jusqu'au bout des arguments. En fait, je ne développe pas assez. Mais en même temps, il ne fallait pas faire beaucoup de pages ! »

Ces étudiants, fortement sensibles au contrat, autrement dit à la fois englués dans la logique de restitution mais également dans un rapport fortement rigide à la règle, ne se permettent pas ces « écarts » dont parle Sarrazy (1996, 604). Nous pouvons penser que les situations mises en place par les enseignants ont un rôle à jouer dans le renforcement de ces conduites. Selon notre enquête par questionnaire, 80% des étudiants affirment pratiquer le « par cœur » lors des révisions, et 60% reconnaissent privilégier ce genre de pratique seulement avec certains enseignants. Alors que nous interrogeons E2 sur ses attentes contenues dans le sujet d'examen qu'il propose, celui-ci dira : « Mes questions sont toujours sur le cours. Donc, même si on peut aller à côté, la réponse est *dans* le cours ». N'est-ce pas précisément dans ce « à côté », dans cette transgression, que réside une forme de création, et ainsi, la marque de l'apprentissage ? Ce qui est certain, c'est que ces situations ne laissent pas les étudiants indifférents. C'est le cas de Cyrielle :

« En fait, j'adapte mes révisions à l'examen. Là, j'avais vu les sujets des années précédentes, je savais que c'était pas tellement des questions de cours, donc je savais que ça servait à rien d'apprendre par cœur. Parce qu'après, quand ça demande de réfléchir, je sais que je mets un temps infini à faire un plan qui me semble logique, j'ai vachement de mal à mettre mes idées dans l'ordre, donc je n'aime pas trop faire ce genre de sujet. Je préfère les questions de cours, parce que c'est une question précise, je dois répondre *ça* et *rien d'autre*, je sais que je ne peux pas aller à côté. Je sais ou je ne sais pas, point barre. »

De toute évidence, les enseignants – aux conceptions pédagogiques variées – n'ont pas tous les mêmes attentes, des attentes qui se traduisent dans les enjeux incarnés par le sujet d'examen. A l'UE 2, E4 proposait comme sujet d'examen une citation d'un metteur en scène et demandait aux étudiants « d'analyser la déclaration en utilisant les concepts présentés en cours et issus de [leurs] lectures ». Alors qu'il relit une copie typiquement restitutive, E4 exprime ses attentes ainsi :

« Il est en train de réciter le cours, des bribes de cours qui sont pas vraiment articulées sur la question que je posais, puisque la question que je posais attendait qu'il y ait une critique sévère de ce metteur en scène qui se mêlait de choses qu'il ne connaissait pas. Et comme je leur avais donné des éléments d'analyse, autrement dit des concepts pour leur permettre d'analyser ça, j'attendais qu'ils mettent ça en charpie. »

Si certains cours « demande[nt] de réfléchir », comme dit Cyrielle, d'autres répondent davantage à un contrat d'émission-restitution. Nous avons d'ailleurs mis en corrélation

(test de Bartlett et Pearson) les notes de restitution que les enseignants ont attribuées sur les copies et les notes globales sur 20, selon chaque style d'enseignement. Autrement dit, l'enjeu est de savoir si une copie fortement restitutive est notée de manière d'autant plus favorable avec tel ou tel style d'enseignement. Nous avons ainsi constaté que la corrélation aux coefficients les plus élevés (pearson $p = .96$) concerne le lien entre la note de restitution et la note globale obtenue à l'examen terminal avec les enseignants au style académique. Autrement dit, avec E2 et E5, plus la copie sera restitutive, mieux elle sera notée, comme si ces enseignants mettaient un point d'honneur à la capacité des étudiants à restituer des connaissances justes, indépendamment du sujet posé. Ces différentes observations attestent du caractère hétérogène des sujets d'examen : la manifestation de l'une ou l'autre des logiques de restitution et de décontextualisation ne sera pas appréciée de la même façon selon les conceptions du correcteur, dont les attentes supposées et contenues dans le sujet d'examen varient d'un enseignant à un autre.

La problématique au cœur de notre travail est de comprendre les conditions d'émergence de ces pratiques étudiantes, et plus fondamentalement, de décrire les leviers d'éventuelles régulations de ces conduites. Par une sorte de phénomène dialectique, nous pensons que, de la même façon que certaines stratégies estudiantines (fiches de révisions, « par cœur », impasses...) s'adaptent à certaines situations, certaines situations permettent (rendent possibles) ce type de stratégies. L'exemple qui suit rend compte de la manière dont les dispositifs de l'étude peuvent favoriser l'émergence de certaines stratégies. Selon notre questionnaire, 80% des enquêtés ont reconnu avoir rencontré la situation suivante : traiter le seul sujet d'examen qu'ils avaient révisé (ayant fait l'impasse sur les autres). Si l'impasse n'a, selon eux, pas représenté de risque majeur de manière générale, elle n'en reste pas moins contraignante¹⁵⁸. Nous voudrions rapporter ce que nous confie cette étudiante, à la sortie de l'examen de l'UE 3, le mercredi 6 janvier 2016 :

¹⁵⁸ En effet, dans le cas où le sujet de la seule matière révisée ne plairait pas à l'étudiant, il ne reste à ce dernier pas d'autres choix que de s'y confronter ; à moins d'envisager le risque extrême, comme cette étudiante a pu nous le confier le lundi 4 janvier 2016 à la sortie de l'examen de l'UE 1, de composer sur un sujet qu'elle ne connaissait pas, en l'occurrence ici l'option C2 à laquelle elle n'avait même pas assisté : « C'est tombé sur les deux trucs sur lesquels je voulais pas tomber. J'ai blablâté, mais je crois qu'avec [E1] faut pas trop blablater... J'ai regardé le sujet de [E2], voir si je pouvais inventer, mais ça parlait d'un mec que je ne connaissais même pas. »

Etudiante 1 – [E4] il n'a pas de fiches en cours. C'est pour ça qu'il est déstabilisant. Moi, j'ai fait une L1 éco-gestion, puis L2 AES. Cette année, j'ai vraiment été déstabilisée. Déjà on n'a pas un partiel par matière : ça m'a perturbée. Réviser deux partiels en sachant que je ne vais composer que sur une seule... là, je suis dégoûtée : j'aurais préféré le cours de [E2]. Quand je pense que je l'ai révisé et je ne suis même pas évaluée dessus, je suis vraiment déçue. Je ne peux pas montrer ce que je sais ! Et je suis tombée sur le cours que je voulais moins. Et puis cette histoire d'impasses, c'est la fête ! Genre on nous fait des cours mais on peut faire des impasses ?!

AB – Tu penses qu'il faudrait un écrit par matière ? Parce qu'à ce moment-là tu aurais dû faire un écrit sur [E4]...

Etudiante 1 – Oui bah au moins j'aurais appris le cours de [E4] ! Là, *on ne me demande pas* de l'apprendre ! J'ai été choquée que, en réunion¹⁵⁹, tout ce qu'on a dit c'est : "bon beh on peut faire l'impasse sur ça", ça a été le sujet de la réunion, direct : "impasse, impasse, impasse, impasse". Et puis hop, ça a été mis sur Facebook ! Le bilan de ce qu'on doit réviser et ce qu'on peut ne pas réviser. Mais bon, on *est conçu comme ça*. On en fait le minimum parce qu'*on nous demande le minimum*. Et là cet après-midi¹⁶⁰, on a deux matières et il n'y a qu'un sujet ! C'est n'importe quoi ! Beh moi, j'en révise un et puis voilà, c'est fini ! Avant je travaillais tout le temps parce qu'il y avait de l'éco, du droit, des stats, des maths... beh cette année j'ai remarqué que je ne travaille pas en fait, parce qu'on nous demande moins qu'avant donc je fais moins qu'avant. Au deuxième semestre, c'est simple. Je vais prendre les cours, je vais me dire : j'assiste à ça et ça, je révise à fond, et ce cours-là je sais que je ne tomberai pas dessus donc voilà. »

Plus que de rendre compte du caractère communément admis de la pratique de l'impasse chez les étudiants, cet extrait d'entretien soulève la question de la manière dont les conditions objectives des formats de l'étude peuvent favoriser la mise en place de certaines stratégies. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans la dernière partie de cet exposé consacrée aux effets des dispositifs de l'étude sur les dispositions estudiantines.

¹⁵⁹ Le mardi 8 décembre 2015, à 12H30, une quarantaine d'étudiants se retrouvent dans un amphithéâtre pour préparer la réunion du Conseil de perfectionnement qui aura lieu en salle des professeurs le mardi 12 janvier 2016, réunion pendant laquelle les étudiants font des retours à leurs enseignants en partageant leur appréciation de la Licence et des idées d'améliorations. Ce 8 décembre, au bout de seulement dix minutes pendant lesquelles les étudiants ont relevé certains points concernant la Licence, l'ensemble des étudiants s'est mis à débattre des impasses possibles en vue des examens de janvier. Une étudiante recopie même au tableau la maquette du semestre afin d'expliquer les stratégies mathématiques d'impasses possibles.

¹⁶⁰ L'étudiante fait ici référence à l'examen de l'UE 4, lors duquel les étudiants auront le choix entre les deux seules matières qu'ils avaient à réviser. En en révisant qu'une seule, ils ont la certitude de pouvoir composer sur une matière qu'ils ont révisée.

PARTIE 5 : EFFETS DES STYLES D'ENSEIGNEMENT SUR LES PHENOMENES DE SENSIBILITE AU CONTRAT DIDACTIQUE

Depuis le début de cet exposé, nous avons mis en évidence plusieurs phénomènes. Nous avons d'abord montré que les enseignants à l'université font preuve de méthodes de transmission des savoirs particulièrement hétérogènes (très certainement liées à la fois à leurs conceptions pédagogiques mais également aux structurations des savoirs en jeu), que nous avons décrites selon trois styles d'enseignement : magistral, métis et dévoluant (partie 2). Nous nous sommes ensuite intéressée aux manières de prendre des notes des étudiants, décrites en termes de « cultures d'écriture » (partie 3). Nos résultats ont montré des liens significatifs entre ces styles de prise de notes et la réussite : les étudiants produisant des prises de notes au style conceptuel (comme s'ils effectuaient une sorte de prétraitement de l'information concomitante à la parole de l'enseignant) obtiennent les meilleurs résultats, contrairement aux étudiants produisant des prises de notes fortement littérales. Ces prises de notes étant une base de révisions en vue des examens, une analyse de contenu du même ordre a ensuite été effectuée cette fois-ci avec les copies d'examen, analysables en termes d'indicateurs du degré de sensibilité au contrat didactique de l'étudiant (partie 4). Par une typologie de ces copies, nous avons pu montrer que les copies décontextualisantes (l'étudiant, faiblement sensible au contrat, fait ici preuve d'un usage singulier de ce qui lui a été enseigné dans un contexte nouveau par le recours à une argumentation développée, des marques de création personnelle, et une forte cohérence des propos) sont associées aux meilleurs étudiants, tandis les copies typiques de la seule logique de restitution renvoient à des étudiants dont les résultats restent très moyens (dans ce cas, l'étudiant fortement sensible au contrat mobilise des connaissances, certes exactes, mais sans montrer qu'il fait l'effort de répondre au sujet posé). D'autre part, les prises de notes conceptuelles donnent lieu ensuite à des copies particulièrement décontextualisantes. En résumé, nous avons montré jusqu'ici des régularités dans les manières de faire étudiantines (que nous avons désignées comme étant des « cultures d'écriture » et des « cultures du *switch* ») et que ces manières de faire apportaient des éléments de réponse à la question des déterminants de la réussite. La question que nous nous posons maintenant est simple : dans quel contexte ces prises de notes et ces copies sont-elles réalisées ?

L'intérêt de cette cinquième partie est d'apporter une vision plus systémique des phénomènes qui nous préoccupent par une mise en regard des objets d'étude mobilisés tout au long des différentes parties : en effet, si les styles de prise de notes et les styles de copie entretiennent un lien significatif avec la réussite, qu'en est-il de leur lien avec les

styles d'enseignement ? En d'autres termes, dans quelle mesure les styles d'enseignement peuvent-ils infléchir (renforcer ou invalider) les logiques de flexibilité des étudiants dans leur usage des règles (dans leur acceptation la plus large) ? Autrement dit, quels sont les effets des styles d'enseignement sur les positionnements des étudiants à l'égard des attentes implicites contenues dans le contrat ? Poser de telles questions soulève un certain nombre d'enjeux, nous en soulignerons au moins deux : celui de réinterroger la question plus que jamais centrale de la formation des Maîtres de conférences par la considération des effets des styles d'enseignement sur les pratiques étudiantes ; mais également celui de repenser la question de la réussite en rappelant le rôle de la pédagogie universitaire pour infléchir des stratégies d'étude.

Deux chapitres principaux composent cette cinquième et dernière partie :

- Le chapitre 11 consistera à examiner les liens possibles entre les styles d'enseignement, les styles de prise de notes et la réussite. Il s'agira de voir comment la manière de faire cours peut favoriser ou non la tendance de l'étudiant à retranscrire littéralement ce que dit l'enseignant au moment de la prise de notes.
- Nous mettrons ensuite en évidence, dans le chapitre 12, les ajustements entre les styles d'enseignement, les styles de copies, et la réussite universitaire. Dans le contexte de quel style d'enseignement l'étudiant s'autorise-t-il à montrer des critères de décontextualisation des connaissances et des savoirs ? Y a-t-il un style d'enseignement plus favorable qu'un autre à l'émergence de postures particulièrement restitutives, signe d'un fort degré de sensibilité au contrat didactique ? Les critères à partir desquels une copie est considérée comme bonne varient-ils selon le style d'enseignement ? On l'aura compris, l'enjeu de ces questions est de porter sur la réussite un regard contextualisé en soulignant le caractère anthropologique.
- Le dernier temps de cette partie ouvrira un espace de discussion sur une redéfinition de la notion de « réussite », avant de laisser place à une conclusion générale de l'ensemble de notre travail.

5.1 Chapitre 11 – Styles d'enseignement, styles de prise de notes et réussite

5.1.1 Des appréciations estudiantines variées

La variété des méthodes de transmission des savoirs ne laisse pas les étudiants indifférents. Nous l'avons constaté en les interrogeant sur la manière dont ils perçoivent, reçoivent et évaluent certains de leurs enseignements. Depuis plusieurs décennies, l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE), développée d'abord dans les pays anglo-saxons, se propage progressivement mais lentement, rencontrant de nombreuses résistances (Romainville & Coggi, 2009). En effet, elle est associée par certains à une forme de contrôle ou de jugement de valeur de la prestation enseignante, tandis que d'autres contesteront son utilité en questionnant les compétences des étudiants à évaluer leurs enseignements (Berthiaume *et al.*, 2011).

Une partie de notre questionnaire¹⁶¹ demandait aux étudiants d'attribuer six notes sur 10 à certains de leurs enseignements, selon les critères suivants : 1) l'**intérêt** du cours, 2) la **richesse** en termes de connaissances, 3) la **compréhension**, 4) la facilité à **prendre des notes**, 5) la **clarté**¹⁶² et 6) une note d'**appréciation globale**¹⁶³. Après avoir calculé les écarts-types et les moyennes des scores obtenus pour chacune des six variables, nous avons constaté que les cours de l'enseignant E4 (style dévoluant) obtiennent les écarts-types les plus élevés. Autrement dit, les avis des étudiants sont particulièrement tranchés : ce style d'enseignement rassemblera aussi bien des étudiants qui répondront très favorablement à ces enseignements, que des étudiants qui les évalueront avec une forte sévérité. Les étudiants s'accordent cependant pour dire que ce type d'enseignement est difficile à comprendre et à prendre en notes. Ce style d'enseignement apparaît comme un style déroutant, difficilement accessible, auquel les étudiants n'ont pas l'habitude de faire face. Nos observations ethnographiques l'ont confirmé. Reportons ce dialogue du mercredi 6 janvier 2016 entre deux étudiantes :

Etudiante A – Le cours de [E4], il est bien mais le problème, ça part un peu dans tous les sens... Il faut vachement réfléchir et on n'a pas l'habitude.

Etudiante B – Moi je trouve que les cours de [E4], il ne faut pas être scolaire du tout, c'est de l'intuition, de la logique, du feeling.

¹⁶¹ Il s'agit de la question n° 38 consultable en annexe B.3.

¹⁶² L'intérêt et la clarté sont deux des quatre dimensions qui qualifient un « bon enseignement » selon Hativa, Barak et Simhi (2001).

¹⁶³ On trouvera les résultats des réponses en annexe G.3.

Etudiante A – Mais moi j’ai besoin d’un cours construit ! On a été conçu comme ça ! Le cours de [E8], il était structuré, avec un plan... On a toujours été habitué à ça. Avec [E4], écouter c’est super intéressant, mais prendre des notes c’est compliqué. Et si tu loupes cinq minutes, tu ne comprends plus rien¹⁶⁴ ! Alors que [E8], tu peux demander le cours à quelqu’un, il va te donner exactement le même cours.

Etudiante B – C’est clair, tu demandes trois cours de [E4] à trois personnes différentes, ils n’auront rien à voir. Ses cours sont hyper déstabilisants. Des fois, lui-même dit : "euh, j’en étais où ?" Enfin... c’est une belle expérience mais...

Etudiante A – Oui, en tout cas c’est une expérience !

Etudiante B – Peut-être qu’il essaie d’amener plus de la réflexion que de cracher un plan.

Nous pouvons nous demander : si le style d’enseignement dévoluant partage les avis, auprès de quel type d’étudiants va-t-il récolter les retours les plus favorables ? Sera-t-il perçu comme hermétique par tout type d’étudiant ? Une autre partie du questionnaire demandait aux étudiants de comparer deux cours magistraux particulièrement contrastés (en résumé, cours 1 académique et cours 2 dévoluant) selon plusieurs aspects : les révisions, les impasses, l’écoute, le plaisir à y assister, *etc.* (*cf.* question 9 consultable en annexe B.3). Nous avons d’abord constaté que, si 46% des étudiants trouvent ces deux cours tout autant intéressants, 85% affirment que le cours 2 est plus difficile à suivre. D’autre part, 93% reconnaissent qu’il est plus facile de prendre des notes dans le cours 1 et que ces notes seront plus longues. Les résultats montrent que les étudiants préférant assister au cours 1 et reconnaissant se rendre au cours 2 à reculons ont des résultats significativement inférieurs aux autres ($p = .044$; $p = .05$). Ces premiers éléments montrent qu’un cours assuré par un enseignant au style plus théâtral et sollicitant la réflexion sera par certains aspects sûrement plus déstabilisant, et ce particulièrement pour les étudiants les plus faibles. Ces mêmes étudiants préféreront alors assister à un cours plus traditionnel, lors duquel la prise de notes leur semble plus aisée. Si le discours des étudiants rend compte d’appréciations différentes, qu’en est-il des prises de notes qu’ils produisent en situation ?

5.1.2 Effets des styles d’enseignement sur les prises de notes

Nous savons maintenant qu’il existe des manières de prendre des notes propres aux bons étudiants et aux étudiants moyens. Seulement, en est-il toujours ainsi ? Que se passe-t-il dès lors que le contexte d’enseignement entre en jeu ? Est-ce que ces manières de faire varient

¹⁶⁴ A ce sujet, Charlie dira à propos des cours de E2 : « J’allais à son cours parce que c’était vachement structuré. Je savais où on en était. Et si je décrochais, je savais que j’étais capable de rattraper. »

en fonction de la manière dont l'enseignant fait son cours ? Autrement dit, ces postures idéal-typiques peuvent-elles être infléchies par des styles d'enseignement ?

Rappelons ce qui caractérise les trois styles d'enseignement définis en partie 2 :

Tableau 26. Caractéristiques des trois styles d'enseignement

Variables	Académique E2 et E5	Métis E1 et E7	Dévoluant E3, E4 et E6
Logique didactique	Algorithmisé	Algorithmisé	Conceptuel
Supports	Classique	Classique	Atypique
Structure	Linéaire	Linéaire	Arborescent
Ouverture	Etroite	Intermédiaire	Large
Eloquence	Classique	Intermédiaire	Théâtralisé

Le style « académique » s'apparente à ce que Sarrazy nommerait sûrement les « maîtres institutionnalisants » : des enseignants « dépositaires du savoir » (Sarrazy, 1996, 514) qui n'ouvrent et ne varient que très peu les situations didactiques, dont le discours s'appuie sur un texte préparé à l'avance et duquel ils se détachent peu, suivant une structure linéaire et sur un ton particulièrement monocorde.

Le style « métis » se distingue du style « académique » par l'ouverture des situations didactiques que l'enseignant instaure et l'éloquence avec laquelle il transmet le savoir. Si l'enseignant s'appuie généralement sur des notes, il pourra – selon les moments – s'en détacher, sollicitant la participation des étudiants (tout en cadrant les interventions), variant son débit de parole, engageant son corps et ses expressions lors de ses démonstrations...

Enfin, le style « dévoluant », parfaite antithèse du style « académique », se distingue pour sa structure non-linéaire ou sa logique didactique conceptuelle. Sur le mode de l'improvisation réglée, généralement sans notes, l'enseignant présente des concepts qu'il fait vivre au travers de divers exemples, se laissant emporter dans ses propres réflexions lui faisant parfois perdre le fil de sa pensée, s'interrompant au milieu d'une phrase, laissant en suspend une idée pour la reprendre peut-être plus tard...

Nous pensons que ces différentes méthodes de transmission du savoir ont des effets sur la manière dont celui-ci sera « reçu » par les étudiants. Nous supposons, par exemple, que le style dévoluant ne permet pas une retranscription littérale de la parole de l'enseignant. Qu'en est-il, par exemple, de la structure ou de la cohérence de la prise de notes ? Les étudiants ont-ils davantage tendance à rédiger au kilomètre lorsqu'ils se trouvent en face d'un enseignant au style académique ? Face à quel style d'enseignement produisent-ils des prises de notes davantage incohérentes ? Afin de mettre en évidence ces ajustements, des tests du Chi2 nous permettent de croiser les styles d'enseignement avec les variables de la prise de notes retranscription, lisibilité et cohérence :

Tableau 27. Styles d'enseignement et prises de notes. Tris croisés : test du Chi2

Variables	Résultat	Valeur du χ^2
Retranscription / SE	s.	$\chi^2 = 97,7$; ddl = 4 ; p. < .001
Lisibilité / SE	s.	$\chi^2 = 23,43$; ddl = 4 ; p. < .0001
Cohérence / SE	s.	$\chi^2 = 24,8$; ddl = 4 ; p. < .0001

SE = style d'enseignement

Concernant la **retranscription**, les résultats montrent que, dans le contexte d'un style d'enseignement académique, 76% des prises de notes sont retranscrites de manière stricte ; à l'inverse, lors d'un cours assuré par un enseignant au style dévoluant, 83% des prises de notes sont rédigées dans un format souple. Autrement dit, dans le contexte d'un style d'enseignement académique, l'étudiant a tendance à produire une prise de notes fortement exhaustive, comme s'il essayait d'être le plus fidèle possible à la parole de l'enseignant, prenant en notes un maximum d'informations au travers de phrases complètes et peu abrégées. Dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant, les prises de notes seront moins longues, l'étudiant ne notera pas mot pour mot ce que dit l'enseignant, il aura recours à des syntagmes, des bribes de phrases et des symboles (tels que des flèches) rendant la prise de notes plus schématique, comme si le style d'enseignement dévoluant invalidait une retranscription stricte de ce qui est dit.

En ce qui concerne la **lisibilité**, les résultats montrent que 80% des prises de notes « agencées » se font dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant ; tandis que face à un enseignant au style académique, les prises de notes sont à 48% écrites au kilomètre (contre seulement 8% de manière agencée). Dans le contexte d'un style d'enseignement métis, les prises de notes se répartissent selon une lisibilité au kilomètre (45%) et de manière intermédiaire (52%). Autrement dit, l'occupation spatiale de la feuille de la prise de notes témoigne de moins de créativité dans le cas d'un style d'enseignement académique : l'étudiant écrit selon une forme assez peu changeante, de gauche à droite et de haut en bas, en bloc, sans marquer de ruptures apparentes, sans occuper les marges de la

feuille pour l'ajout de commentaires, sans organiser de manière schématisée les informations. Celles-ci s'enchaînent selon un schéma régulier, les unes après les autres, sous formes de paragraphes massifs. Dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant, les prises de notes des étudiants ne suivent pas la même linéarité : la prise de notes est plus déstructurée, moins « classique », l'étudiant occupe l'espace de la feuille sans nécessairement écrire toujours de gauche à droite et de haut en bas, il rajoute des informations complémentaires (qu'il relie généralement par des flèches, écrit en diagonales...). En d'autres termes, le style d'enseignement semble avoir un effet cette fois-ci, non pas sur l'exhaustivité des mots, mais sur leur mise en page. A l'image de la parole parfois décousue, interrompue, reprise, complétée, déviante... de l'enseignant au style dévoluant, la prise de notes est ici déstructurée, non-linéaire, complétée par des flèches et des parenthèses. De la même façon, à l'image d'un discours monocorde et linéaire propre au style d'enseignement académique, la prise de notes suivra la même régularité dans le format.

Le dernier résultat concernant la **cohérence** présente un intérêt certain : les prises de notes présentant une forte cohérence sont majoritairement produites dans le contexte d'un style d'enseignement métis (à savoir 45%, et 31% pour le style dévoluant). Ce sont des prises de notes qui contiendront peu de confusion, de répétitions inutiles ou de contre-sens. D'autre part, l'étudiant semble opérer une sorte de traitement des informations qui consiste à les hiérarchiser, mettant en valeur ce qui semble important à retenir, ou plaçant au second plan des informations plus subsidiaires. On aurait pu penser qu'avec un style d'enseignement dévoluant (caractérisé par une parole qui s'interrompt, se perd parfois...), la prise de notes soit fortement incohérente, et qu'à l'inverse, dans le contexte d'un style d'enseignement académique (au discours linéaire, sans digressions ou emportements...), la prise de notes soit sensiblement plus cohérente. Nos résultats montrent qu'avec un style d'enseignement académique, les prises de notes sont majoritairement faiblement cohérentes (56%) tandis que dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant, on compte autant de prises de notes à la cohérence forte que faible. Nous reportons ces résultats dans le tableau suivant :

Tableau 28. Caractéristiques des prises de notes selon les styles d'enseignement

Styles d'enseignement	Retranscription	Lisibilité	Cohérence
Académique E2 et E5	Stricte	Au kilomètre	Faible
Métis E1 et E7	Intermédiaire	Intermédiaire	Fort
Dévoluant E3, E4 et E6	Souple	Agencé	Faible / Fort

Nous commentons ce tableau en abordant chaque style d'enseignement consécutivement :

5.1.2.1 *Style d'enseignement académique et prise de notes*

Les prises de notes réalisées dans le contexte d'un style d'enseignement académique se caractérisent par une **retranscription** stricte, une **lisibilité** au kilomètre et une faible **cohérence**, autrement dit, un style fortement littéral. Nous empruntons à Charlie cette formulation qui résume selon nous ce type de posture dans ce genre de situation : « Je ne réfléchis pas et je me mets en mode machine ». Tout noter, le plus vite possible, avec les mots du professeur, telle semble être la priorité car « tout a l'air important », rajoute Charlie. En effet, reformuler et réagencer la prise de notes demandent un effort (tout du moins, un temps) que l'urgence induite par ce style d'enseignement ne permet pas : l'étudiant ne prend pas le temps de structurer en paragraphes, de hiérarchiser ou d'annoter ce qu'il écrit. Le texte de la prise de notes défile comme un discours continu, sur un mode que l'on qualifierait de « pilote automatique » (pour reprendre la métaphore de la machine), au risque parfois de noter les répétitions de l'enseignant ou de faire des contre-sens, ce qui explique la forte incohérence.

Ces observations sont-elles valables pour tout type d'étudiant ? Quel lien existe-t-il entre ces manières de prendre des notes dans le contexte d'un style d'enseignement académique et la réussite ? Des Anovas prenant en compte la moyenne générale des étudiants n'ont révélé aucun lien significatif concernant la lisibilité (n.s. $p. = .095$) et la retranscription (n.s. $p. = .58$) de la prise de notes. Voici les résultats :

Tableau 29. Style d'enseignement « académique », prise de notes et réussite. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas

	Retranscription			Lisibilité			Cohérence		
	Stricte	Interm	Souple	Au km	Interm	Agencé	Faible	Interm	Fort
p.		.584			.095			.001	
M	12,4	13,5	12,6	11,9	13,4	11,1	11,3	11,1	14,3

M = moyenne ; p. = probabilité ; km = kilomètre ; interm = intermédiaire

Autrement dit, avec ce style d'enseignement, les prises de notes sont majoritairement écrites au kilomètre et de manière stricte *quel que soit* le niveau de l'étudiant. Seule la cohérence permet de distinguer les étudiants selon leur niveau : les prises de notes à la plus forte cohérence renvoient aux meilleurs étudiants ($p. < .001$). Autrement dit, tout se passe comme si le style d'enseignement académique contraignait fortement une manière de retranscrire et de structurer la prise de notes et que seuls les meilleurs étudiants arrivaient à dépasser la littéralité de la retranscription en y apportant une cohérence qui, malgré l'exhaustivité et la linéarité, permettait de faire sens. Solène décrit sa prise de notes pendant le cours de l'enseignant E2 comme un moment de retranscription intensive lors de laquelle « on ne pouvait [pas] se détendre deux minutes ».

5.1.2.2 Style d'enseignement métis et prise de notes

Dans le cas d'un style d'enseignement métis, la **lisibilité** à la fois au kilomètre et agencée, associée à une **retranscription** plus souple et une forte **cohérence** laisse présager d'un style de prise de notes intermédiaire : l'étudiant n'est ni dans un souci de pure littéralité, ni dans une complète reconstruction du discours de l'enseignant. L'écriture au kilomètre s'explique selon nous par la structure linéaire du discours de l'enseignant et la logique didactique algorithmisée, donnant encore une fois cette impression que « tout est important » de noter. En revanche, l'ouverture des situations didactiques (par les interactions avec les étudiants), associée à une éloquence, sur certains aspects, théâtralisée (par le recours aux blagues, la mise en jeu du corps, les pauses, les reformulations...) sont autant d'éléments qui ne permettent pas la pure retranscription littérale. On retrouve ces éléments dans le discours de Yann :

« Les cours avec [E1], on écoute. Déjà c'est structuré, et c'est incroyablement intéressant. On pouvait l'écouter comme ça, s'abreuver, c'était super cool. C'est la manière de parler aussi, la prosodie, je crois que c'est le terme, on boit ses paroles, il y a une manière de communiquer, on est juste comme ça, à l'écouter... et puis avec ses petits traits d'humour, c'est génial ».

Sur quelle catégorie d'étudiants ce style d'enseignement a-t-il des effets ? Si nous prenons en compte les résultats des étudiants, on observe que, contrairement au style

d'enseignement académique, les meilleurs étudiants structurent leur prise de notes différemment des étudiants moyens : en effet, leur prise de notes présente une lisibilité intermédiaire tandis que les étudiants moyens écrivent au kilomètre. Si ce style d'enseignement semble permettre une flexibilité dans la lisibilité de la prise de notes, on ne constate néanmoins pas de prise de notes particulièrement « agencées » avec ce style d'enseignement, ni de prise de notes à retranscription souple. Voici les résultats :

Tableau 30. Style d'enseignement « métis », prise de notes et réussite. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas

	Retranscription			Lisibilité			Cohérence		
	Stricte	Interm	Souple	Au km	Interm	Agencé	Faible	Interm	Fort
p.		.737			.001			.001	
M	12,3	12,7		11	14		11,2		14,3

M = moyenne ; p. = probabilité ; km = kilomètre ; interm = intermédiaire

Dans le contexte d'un style d'enseignement métis, le style de prise de notes est majoritairement intermédiaire. En effet, nos résultats rendent compte de prises de notes qui nous semblent à l'image de ce style d'enseignement dont les caractéristiques sont, par définition, métisses, c'est-à-dire, associant des traits des styles d'enseignement académique et dévoluant. L'étudiant, quel que soit son niveau, sera dans une posture qui consistera soit à coller à la parole de l'enseignant (retranscription stricte) soit à s'en détacher légèrement, mais sans pour autant faire preuve d'une forte reconstruction du discours de l'enseignant (par des reformulations, des abréviations...) ; d'autre part, face à ce style d'enseignement, les meilleurs étudiants se détachent de la linéarité au kilomètre qui pourtant caractérise leurs prises de notes dans le contexte d'un style d'enseignement académique. Ce détachement explique certainement la capacité à produire une prise de notes bien plus cohérente que celle produite dans le contexte des autres styles d'enseignement.

5.1.2.3 Style d'enseignement dévoluant et prise de notes

Enfin, dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant, la **retranscription** des prises de notes est souple et la **lisibilité** agencée. Derrière ce style se cache le profil-type de l'étudiant qui restructure, « réagence », reformule, abrège, synthétise, annote, complète, relie par des flèches ce qu'il écrit... A l'image de l'enseignant qui déploie une pensée (plus que de délivrer un texte, il délivre des idées), au risque de se perdre parfois, le style de la prise de notes est conceptuel. La cohabitation de prises de notes faiblement et fortement **cohérentes** s'explique selon nous par le caractère particulièrement déroutant de ce style d'enseignement. « Ça me perturbe moi, disait Juliette, [...] on sait pas si c'est important ou pas... Je suis perdue ».

Si certains étudiants produisent une prise de notes fortement cohérente lorsque d'autres étudiants, dans le même contexte d'un style d'enseignement dévoluant, prennent des notes faiblement cohérentes, nous pouvons nous demander : comment peut-on caractériser ces étudiants ? Voici ce que révèlent des Anovas comparant la moyenne générale des étudiants selon les trois variables de la prise de notes dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant :

Tableau 31. Style d'enseignement « dévoluant », prise de notes et réussite. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas

	Retranscription			Lisibilité			Cohérence		
	Stricte	Interm	Souple	Au km	Interm	Agencé	Faible	Interm	Fort
p.		.958			.001			.001	
M	12,3	12,7	12,7	12	11,5	14,3	11	13,2	14,2

M = moyenne ; p. = probabilité ; km = kilomètre ; interm = intermédiaire

Le style d'enseignement dévoluant semble ouvrir l'espace à l'expression de caractéristiques plus variées : on trouve des prises de notes à la retranscription stricte, intermédiaire et souple ; des prises de notes à la lisibilité au kilomètre, intermédiaire et agencée ; et des prises de notes à la cohérence faible, intermédiaire et forte. Ceci étant, ces manières de faire se répartissent différemment selon le niveau de l'étudiant. Si, une nouvelle fois, la retranscription ne permet pas de différencier les prises de notes des étudiants selon leur niveau, on constate que les meilleurs étudiants, face à ce style d'enseignement, restructurent leur prise de notes de manière agencée et produisent des notes fortement cohérentes. Les plus faibles, englués dans une écriture au kilomètre, sont auteurs de prises de notes peu cohérentes. Nous pensons que cette incohérence est due à la volonté de l'étudiant à noter impérativement *ce qui lui semble* important, autrement dit, ce qui semble lié directement à la thématique du cours. Ce style d'enseignement, par le recours à de nombreux exemples et digressions, n'offre probablement pas la même clarté de ce qui est à noter et les étudiants ne perçoivent pas toujours que, malgré le caractère parfois accessoire de certains éléments, ce sont précisément ces exemples en apparence secondaires qui permettent de donner vie (et sens) aux concepts abordés. Cette distinction entre ce qui relève du cours et ce qui semble subsidiaire a été particulièrement présente dans le discours de certains étudiants, notamment celui de Juliette :

« Avec [E4], tout ce qu'il rajoutait en plus, j'avais l'impression que ça faisait pas partie du cours, que c'était en plus, pour nous. En fait, j'écrivais le cours que lui disait, mais tout ce qu'il mettait en plus, je mettais des mots, pour y penser, ça me rappelait les anecdotes qu'il avait données, et j'avais l'impression de me l'imager. Du coup, quand il n'y avait que des mots dans ma

prise de notes, je savais que c'était les anecdotes, les petites aides en plus, mais pas le cours en lui-même en fait. »

Contrairement au style académique, ce style d'enseignement invalide la stricte retranscription de ce que dit l'enseignant, en ne permettant pas la posture du « pilote automatique » et en obligeant l'étudiant à faire l'effort de repérer ce qui lui semble important. Flavy dira : « On a des profs qui partent des fois dans des divagations, des choses comme ça... du coup moi j'essaie de capter ce qui relève vraiment du cours et de le noter ». La grande difficulté pour certains étudiants réside dans le fait que l'enseignant mobilise de nombreux exemples et empruntent des chemins qui ne semblent pas *directement* liés au thème du cours ; c'est donc à l'étudiant d'effectuer lui-même ces liens. Ceci explique très certainement le discours de Juliette :

« Avec tous les profs qui s'évadent ou qui blablatent de plein de trucs, j'écris juste des petits mots, avec des flèches, ou des points, pour essayer de capter des items importants. Parce que vu que je ne pigeais pas tout, je me disais que c'était pas grave et que je rechercherais plus tard, j'essaierais de trouver d'autres cours, je ferais des recherches sur Internet... »

Nous pensons avoir apporté des éléments de réponse à certaines modalités des conditions d'émergence des manières de prendre des notes des étudiants, par le prisme des styles d'enseignement. Voyons maintenant ce qu'il en est des copies d'examen.

5.2 Chapitre 12 – Styles d'enseignement, styles de copie et réussite

5.2.1 Styles de copies et sensibilité au contrat

Notre travail a permis de mettre en évidence des formes d'enseignement foncièrement différentes. Tandis que certains enseignants favoriseront une sorte d'improvisation réglée (riche en fulgurances, en exemples, en retours en arrière, en digressions...), d'autres seront sur un mode bien plus expositif dont le contenu et le déroulement auront en grande partie été prédéfinis puis suivis de manière linéaire. Après plusieurs mois de cours, l'enseignant évalue l'impact de son enseignement en interrogeant les étudiants lors des examens. La copie d'examen est donc l'occasion pour l'étudiant de montrer à l'enseignant ce qu'il a retenu et compris de ses enseignements. Comme leur nom l'indique, les critères implicites par lesquels l'enseignant pourra reconnaître des indices de compréhension de ce qu'il aura enseigné ne peuvent pas être verbalisés par le professeur car, pour paraphraser Brousseau, plus l'enseignant dévoile ce qu'il attend, plus il se prive de pouvoir l'obtenir (Brousseau, 1987). Nous avons interprété la manière dont l'étudiant montre ce qu'il pense avoir compris en termes de sensibilité au contrat didactique. Autrement dit, nous supposons que la copie d'examen permet de rendre compte de la manière dont l'étudiant pense répondre aux attentes implicites des enseignants en mobilisant des éléments du cours afin de traiter de façon – on le suppose – originale le sujet. Ainsi, style de copie et sensibilité au contrat (que le hasard a réunis sous le même sigle) renvoient au même phénomène.

Nous pensons que ces inscriptions estudiantines à l'égard des implicats de la relation didactique peuvent être infléchies par les styles d'enseignement des enseignants. Y a-t-il des styles d'enseignement plus propices que d'autres à créer ce que Sarrazy nomme « les conditions du surgissement de [la] re-production » (Sarrazy, 2013, 13) ? Nous avons vu dans la partie 4 que les styles de copie sont liés à la question de la réussite, autrement dit, certains comportements sont régulièrement récompensés au moment de la correction, répondant ainsi aux attentes des enseignants. En effet, les copies les plus décontextualisantes reçoivent les notes les plus élevées tandis que les étudiants les plus faibles ne se détachent pas de la seule logique de restitution. Nous nous demandons maintenant si ces comportements se manifestent de manière régulière avec n'importe quel type d'enseignant (les enseignants ayant des attentes différentes, elles-mêmes liées à leurs conceptions et aux logiques internes au cours assuré).

5.2.2 Effets des styles d'enseignement sur les copies d'examen

Les copies d'examen ont été analysées à l'aune de trois grandes dimensions : leur **profondeur**, leur **singularité** et le **lien** entre les idées. Les ajustements entre ces variables ont permis de dégager trois styles de copie, décrites en termes de « cultures du *switch* » : la copie au style restitutive correspond au profil-type de l'étudiant qui produit une copie

superficielle, à l'argumentation décousue et faisant preuve de peu de création personnelle. A l'inverse, la copie au style décontextualisant se caractérise par des marques originales qui distinguent la copie de celles des autres, une argumentation développée et dont les idées sont reliées par des liens « serrés ». Quels styles de copie émergent dans le contexte des différents styles d'enseignement ? Nous avons recours à des tests du Chi2 afin de mettre en évidence les liens entre les variables profondeur, singularité, lien et les styles d'enseignement :

Tableau 32. Styles d'enseignement et copie d'examen. Tris croisés : test du Chi2

Variables	Résultat	Valeur du χ^2
Profondeur / SE	n.s.	$\chi^2 = 3,44$; ddl = 2 ; p. = .179
Singularité / SE	s.	$\chi^2 = 20,1$; ddl = 2 ; p. < .0001
Lien / SE	s.	$\chi^2 = 6,2$; ddl = 2 ; p. = .045

SE = style d'enseignement

Nous ne constatons pas de lien significatif entre la **profondeur** de l'argumentation et le style d'enseignement. Autrement dit, les copies ne présentent pas une argumentation significativement plus développée avec l'un ou l'autre des styles d'enseignement. Néanmoins, on remarquera que dans le contexte d'un style d'enseignement académique, 68% des copies s'avèrent superficielles tandis que 57% des copies produites pour un enseignant au style dévoluant se caractérisent par une argumentation développée.

Si le style d'enseignement ne semble pas pouvoir significativement infléchir la manière dont l'étudiant argumente et justifie son propos, les analyses bivariées montrent néanmoins que la présence de création personnelle (**singularité**) est significativement liée au style d'enseignement, ainsi que l'acte par lequel l'étudiant fait du lien entre ses idées. En effet, aucune des copies corrigées par un enseignant au style académique ne témoigne d'un caractère particulièrement singulier et original (p. < .0001). Cela signifie que l'ensemble des étudiants se sont limités à mobiliser seulement des éléments vus en cours. Très peu d'étudiants se sont autorisés à faire des liens avec l'actualité ou avec d'autres cours, à donner des exemples nouveaux permettant d'illustrer leur propos de manière originale, ou à faire preuve de réflexion personnelle. Ainsi, avec le style d'enseignement académique, les copies se caractérisent majoritairement par un style retranscriptif (p. = .004). Nous ne faisons pas le même constat avec les autres styles d'enseignement. En effet, 39% des copies composées pour un style d'enseignement métis et 57% de celles répondant au sujet d'un enseignant au style d'enseignement dévoluant présentent de fortes marques de singularité. Dans ces contextes, l'étudiant fait preuve d'une plus grande créativité, en explorant des

chemins qui n'ont pas explicitement été vus en cours, par des références à des lectures personnelles, par exemple.

En ce qui concerne la mise en **lien** des informations contenues dans la copie, les résultats montrent que les copies destinées à être corrigées par un enseignant au style académique sont à 72% des copies fortement décousues ($p = .045$). Dans le contexte d'un style métis ou dévoluant, les copies seront majoritairement composées de données reliées entre elles par des liens serrés (54% pour le style métis et 60% pour le style dévoluant). Nous pouvons résumer l'ensemble de ces résultats dans le tableau suivant :

Tableau 33. Caractéristiques des copies selon les styles d'enseignement

Styles d'enseignement	Profondeur n.s. p. = .179	Singularité s. p. < .0001	Lien s. p. = .045
Académique E2 et E5	Superficiel	Absence	Décousu
Métis E1 et E7	Superficiel	Absence	Serré
Dévoluant E3, E4 et E6	Développé	Présence	Serré

En d'autres termes, lorsqu'ils sont corrigés par un enseignant académique, les étudiants vont moins s'autoriser à fournir leur copie en exemples, avis ou références personnelles ; leur argumentation sera moins approfondie et les liens censés en marquer la cohérence moins évidents. Leur copie sera plus encline à comporter du hors-sujet, des données inutiles caractéristiques de l'acte de « broder », du catalogage ou encore des raccourcis. A l'inverse, lorsqu'ils seront lus par un enseignant au style dévoluant, les copies se caractérisent par un style décontextualisant ($p = .004$) : les étudiants se permettent davantage de donner leur avis personnel ou de partager une réflexion, d'apporter des arguments nouveaux tout en les reliant les uns les autres par des connecteurs logiques utilisés à bon escient, de faire des liens avec ce qu'ils ont pu voir dans l'actualité ou dans d'autres cours... bref, de faire un usage personnel, décontextualisé et recontextualisé de ce qui leur aura été enseigné. N'est-ce pas ce dont nous parle Paul, lorsqu'il répond à la question « Comment montres-tu au professeur que tu as compris ? » : « Par des ponts entre deux éléments du même cours mais qui étaient pas mis ensemble à la base. Ou par un petit moment de réflexion personnelle : ça, ça peut faire penser à ça, etc. Montrer que j'arrive à l'appliquer à d'autres cadres que ceux dans lesquels on a présenté le cours. » Ainsi, le style d'enseignement dévoluant semble plus favorable à l'émergence d'une logique de décontextualisation, et c'est bien l'articulation entre restitution et décontextualisation qui

caractérise les meilleures copies. Nous décelons cette capacité à « switcher » entre restitution et décontextualisation dans les propos de Solène, alors qu'elle relit sa copie répondant au sujet de l'enseignant E3 :

« J'apprends le cours du prof, des fois je recrache des phrases qu'il a dites, mais j'essaie de les tourner avec mes mots. Je les analyse dans un contexte qui n'est pas forcément celui du cours donc je pense que c'est comme ça qui montre que j'ai compris. Je me réapproprie, pour pas être enfermée dans un contexte qui est celui du cours, avec d'autres exemples bien particuliers. [...] En fait, je replace des concepts qu'on a eus en cours dans un autre contexte. Là, je parle de l'honnêteté méthodologique, et après je le recontextualise en fonction du texte qu'il nous a donné, puis après je fais un lien avec Malinowski, ce qui permet d'apporter des données scientifiques et c'est ça à mon avis qui fait que j'ai eu cette note. C'est le fait de donner d'autres auteurs, de faire les liens entre les cours et un autre contexte qui n'est pas celui du cours. »

Ces comportements sont-ils accueillis de la même manière selon les enseignants ? C'est bien le caractère anthropologique de la réussite qui est en jeu ici et qui constitue tout l'intérêt d'une telle question, autrement dit, la mise en évidence des critères par lesquels les professeurs estiment la qualité d'une copie. Ainsi, nous nous demandons, par exemple, si les étudiants produisant des copies décontextualisantes pour des enseignants au style dévoluant obtiennent de meilleurs résultats que ceux aux copies restitutives. En réalisant des Anovas permettant de comparer les moyennes générales des étudiants pour les trois styles de copie et selon les trois styles d'enseignement, nous avons pu constater que, quel que soit le style d'enseignement, les copies au style restitutif obtiennent les résultats les plus faibles ($p = .001$), alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que les copies au style restitutif soient plus favorablement évaluées dans le contexte d'un style d'enseignement académique (le cours répondant à un contrat d'émission-restitution). Les résultats sont reportés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 34. Réussite pour chaque style de copie selon le style d'enseignement. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas

	SC-SE1 académique	SC-SE2 métis	SC-SE3 dévoluant
ddl	1	2	2
Probabilité	.001	.001	.001
Restitutif	11,7	11,1	11
Intermédiaire	14,5	13,3	12
Décontextualisant		14,4	14

SC = style de copie ; SE = style d'enseignement

Ainsi, les copies au style intermédiaire sont mieux notées que les copies restitutives (dans le cas d'un style d'enseignement académique, pour lequel nous n'avons pas constaté de copies décontextualisantes) et les copies décontextualisantes renvoient aux meilleures moyennes générales avec les styles d'enseignement métis et dévoluant. Ainsi, les étudiants produisant les copies décontextualisantes, autrement dit des étudiants non sensibles au contrat, réussissent indépendamment du style d'enseignement. Ceci corrobore notre hypothèse selon laquelle l'étudiant qui réussit est bien celui qui associe logique de restitution et logique de décontextualisation¹⁶⁵.

Si nous n'avons maintenant plus de doute quant au lien significatif qui unit la manière dont l'enseignant transmet un savoir et la manière dont l'étudiant en fera usage en situation d'examen, nous tenons à rappeler que la significativité de ce lien n'est pas le signe d'une causalité. Entre affirmer d'un côté que, répondant à un sujet d'un enseignant dévoluant, les étudiants produisent des copies particulièrement décontextualisantes, et d'un autre, que c'est le style dévoluant de l'enseignant qui amène l'étudiant à décontextualiser, la différence est grande, et les enjeux qui s'y rattachent tout aussi puissants. Est-ce le sujet d'examen qui incite l'étudiant à décontextualiser, ou serait-ce un certain type d'étudiant qui choisira de répondre à ce type de question plutôt qu'à une autre ? Nous pouvons avancer sans grand risque que ces phénomènes sont liés. Les entretiens que nous avons menés ont apporté d'autres éléments de réponse aux questions que nous venons de soulever. Nous avons constaté chez la communauté étudiante une tendance à anticiper les attentes des enseignants, à adapter leurs révisions en fonction du contrat implicite qui sous-tend le cours concerné, et à ajuster leur manière de rédiger une copie selon ce que le correcteur pourrait supposément attendre. Nous avons désigné cette pratique comme étant l'attitude de « l'étudiant didacticien ».

¹⁶⁵ Il convient d'apporter ce commentaire, peut-être naïf, mais non moins essentiel : affirmer que les étudiants produisant les copies décontextualisantes sont ceux qui réussissent le mieux ne nous permet pas d'avancer pour autant que *c'est parce que l'étudiant agit ainsi* qu'il obtient de meilleurs résultats.

5.2.3 Stratégie de révisions : l'étudiant didacticien

Lors des entretiens, nous nous sommes rendu compte que beaucoup d'étudiants (et ce quel que soit leur niveau) mettent en place des stratégies pour réviser leurs examens. Nous l'avons vu, l'impasse est pratique courante. Néanmoins, elle ne se réalise pas de manière aléatoire. Certains étudiants, anticipant la correction d'un enseignant « plus cool », ou la nécessité de devoir faire preuve de réflexion avec un autre, choisissent ou non de ne pas traiter ces matières à l'examen et les éliminent d'office de leur plan de révisions. Anticiper les sujets d'examen, c'est non seulement imaginer les matières sur lesquelles les étudiants vont composer¹⁶⁶, mais également le type de sujet que l'enseignant pourra proposer. Les étudiants décrivent les enseignants comme plus ou moins prévisibles. Voici ce que nous dit Ségolène, alors qu'elle anticipe de pouvoir « broder » avec certains enseignants :

« Des fois, avec le cours de [E5], je décrochais un peu, mais quand il disait : "il faut retenir ça", tout de suite, je lève la tête et je me dis : bon, ça, il faut que ce soit revu. Je pensais l'avoir raté mais finalement ça allait quand même. Parce que j'ai mis des connaissances. Je pensais l'avoir raté parce que je ne m'attendais pas au sujet. Des fois, il y a des profs qui sont trop prévisibles, donc je me dis : c'est bon, ça va être plié, ça va tomber sur ça. Là, pour [E5], je ne pensais pas à ce sujet-là. Le sujet était assez bizarre. [...] Je pense que c'est d'avoir synthétisé les idées principales, les notions principales, les auteurs aussi, qui m'a permis d'avoir une note pareille¹⁶⁷. Et je pense que je sais aussi tisser des choses. Même si je n'ai pas les connaissances, je peux tourner autour du truc, broder. Je sais que je peux le faire avec lui, en faisant des liens avec d'autres trucs. [...] Pour [E7], j'étais étonnée aussi du sujet. Il nous a fait sortir de notre zone de confort et je trouvais ça intéressant. Alors que [E3] ou [E8], ils sont trop prévisibles. Le sujet de [E7], il brossait tout le cours, mais des petites parties du cours, c'était pas l'ensemble du cours, ça nous a obligé à faire un tri dans nos connaissances, on pouvait pas tout mettre. C'était un peu dur pour moi. Je crois que le dernier truc qu'on a fait c'était sur la boxe et je m'attendais à que ça tombe sur ça. »

¹⁶⁶ Nous avons été interpellée par la cohabitation de deux croyances en apparence contradictoires au sein de la communauté étudiante : si beaucoup d'étudiants pensent que les sujets sont tirés au sort (peut-être est-ce l'œuvre des enseignants qui laissent entendre cette modalité de choix des sujets, afin de prévenir toute stratégie d'impasse possible), il a néanmoins été fréquent d'entendre des étudiants anticipant les prochains sujets d'examen en fonction des matières déjà tombées. On prendra cet exemple d'une étudiante qui, à la sortie de l'examen de l'UE 1 le lundi 4 janvier 2016, et déçue d'avoir dû traiter le sujet de E1 et non celui de E8 qu'elle espérait, nous dira : « Si [E8] n'est pas tombé là, peut-être qu'il tombera demain ». Deux jours plus tard, alors que le sujet de E4 « tombe » à l'examen de l'UE 2 mais également de l'UE 3 (sachant qu'il « tomberait » aussi obligatoirement à l'UE 4 avec le sujet de E7), une étudiante nous dit : « J'avais pas révisé cette matière. Hier, on s'était dit que [E4] il était tombé à l'UE 2, il tombe forcément à l'UE 4, il ne va pas tomber *aussi* [nous soulignons] à l'UE 3 ! Eh beh si. »

¹⁶⁷ Ségolène a obtenu un 14/20 à cet examen de l'UE 3.

Au fur et à mesure des épreuves, les étudiants semblent s'acculturer à une certaine manière de composer un examen. Solène nous explique alors comment elle pense avoir saisi les attentes universitaires, et essaie d'y répondre :

« Je sais que j'ai raté quand j'ai beaucoup blancoté, ou qu'au niveau des tournures de phrases ça n'allait pas... Et puis aussi en fonction des attentes du prof. Parce qu'au début, on ne connaît pas forcément les attentes des profs. C'est pour ça que les premiers partiels, je m'étais dit : j'ai fait de mon mieux, j'ai révisé le cours, j'ai recraché mon cours, en essayant d'apporter des petites notions autres, mais très peu parce que j'avais pas tellement de culture. J'étais pas hyper contente de moi. Parce qu'il se trouve que le fait qu'on doive recracher le cours bêtement sans forcément l'analyser, au final, j'ai compris que c'était ça qu'ils attendaient, enfin plus ou moins. Bon, il y a toujours des petites analyses à avoir mais si on bosse et on révise nos cours, il n'y a pas de raison... »

Lorsque nous lui demandons si cette stratégie est la même avec tous les enseignants, Solène enchaîne :

« Non, ça dépend de la manière dont le cours est fait. Par exemple, [E2], je savais très bien que lui, c'est des faits historiques, donc c'est comme ça et pas autrement. Alors que par exemple, [E4], c'était ça qui me faisait peur. Il fallait donner des notions de cours mais en même temps analyser... une analyse un peu personnelle alors qu'avec [E2], les analyses que j'ai faites, même si je me les suis appropriées, elles sont grandement influencées par le prof. Puis, ça dépend des cours. Je faisais vraiment en fonction des cours, de la manière dont ils étaient faits. Et je me suis dit que ça devait être ça leurs attentes. »

Les étudiants qui réussissent ne semblent pas présenter de grandes difficultés à anticiper ce que l'on attend d'eux. Cette capacité de « visionnaires » (pas toujours explicitable par les étudiants) est liée au phénomène de sensibilité au contrat. Sarrazy nous dira :

« Bien que ne s'y réduisant pas la sensibilité est fortement liée au niveau scolaire en mathématiques ; cette liaison doit être interprétée comme une "causalité récursive" avon-nous dit. La sensibilité est à la fois cause et effet du niveau scolaire : le bon élève se montre capable de reproduire les règles qui lui ont été enseignées sans pour autant s'y attacher "mécaniquement" mais par ailleurs, il s'autorise davantage que les autres des écarts à la règle. » (Sarrazy, 1996, 604).

Rappelons-nous de l'exemple de Paul, qui se risque à aborder la question du féminisme dans sa copie corrigée par E1. Lorsque nous lui demandons les raisons pour lesquelles il se permet de faire cet écart « là » et pas ailleurs, Paul nous répond :

« J'aurais pas fait ça avec [E5], par exemple. Je savais que [E1] pourrait voir ça comme une blague plutôt qu'une erreur ou un anachronisme. [...] Je pense que j'ai montré que j'étais à l'aise là-dessus et que je ne vais pas faire un portrait exhaustif de tout ce qu'on a vu sur la question. Par contre, je vais

sélectionner, il va y avoir une cohérence, les idées s'enchaînent, on revient sur une idée précédente... bref, c'est bien construit. Du coup, je me demande si le petit truc avec le féminisme, c'était pas aussi pour montrer : voilà, voyez à quel point je suis à l'aise. Je sais que j'ai beaucoup réfléchi après l'examen, je m'étais vraiment posé la question si c'était une bonne idée ou pas... Je voulais pas être trop prétentieux. C'est un détachement par rapport au cours. »

Au-delà de l'articulation entre restitution et décontextualisation, cet extrait montre l'impudeur didactique avec laquelle l'étudiant se permet de montrer, non seulement qu'il sait des choses, mais également qu'il a compris comment les lier de manière pertinente et cohérente. Yann dira : « Moi j'aime bien mettre du mien, *montrer* que je réfléchis, *montrer* mon point de vue personnel, du concret. D'autant plus que j'ai fait des études d'infirmier donc j'ai beaucoup de situations intéressantes à raconter ». Nous nous rappelons à ce sujet ce que nous dit E1, justement à propos de la copie de Yann (qui a obtenu 19, meilleure note de la distribution) :

« Ce qui est intéressant pour moi, alors certes il va reprendre quelque chose que j'ai explicité dans mon cours, je me souviens avoir dit que la question du savoir est importante en pédagogie. Or, dans la tradition, on oppose didactique et pédagogie, or en fait la pédagogie elle naît avec la mise en savoir du monde. Donc, il reprend quelque chose du cours, il pourrait le reprendre de manière tout à fait automatique, mais il le reprend comme si je l'avais pas dit, il veut me convaincre de quelque chose que je lui ai dit. Mais il le fait sans jouer le "c'est entendu entre nous", il fait comme si je savais pas. »

Cette capacité de l'étudiant à montrer des marques de compréhension ne semble pas émerger de manière égale avec tous les enseignants, selon peut-être les attentes que l'étudiant imagine chez ces derniers. Les exemples d'anticipations des attentes et de projections sont nombreux. Nous ne les relèverons pas tous mais en donnerons encore quelques-uns significatifs. L'exemple de Suzanne nous montre comment la manière dont l'étudiant perçoit l'enseignant va conditionner sa manière de réviser mais également de rédiger sa copie d'examen :

« J'ai pas osé prendre le sujet de [E4]. Je connaissais son cours, j'ai adoré son cours. J'en ai pas raté un, mais jamais j'aurais osé prendre [E4] au premier semestre l'année dernière, il m'impressionne trop. Je comprenais pas toujours quand il parlait, je me disais : mais je vais lui dire des choses trop idiotes, c'est pas possible ! (*Rires*) Je peux pas ! Je peux pas prendre son sujet ! (*Rires*) Donc j'ai pris celui de [E5]. Parce que pour [E5], j'avais fait un tableau pour son cours, en dégagant la structure principale, et donc à partir de là tu sais comment diriger ton écrit, quel que soit le sujet, tu vois ce qu'il faut dire, comment, quelle est la question principale... J'avais même décidé de la phrase finale ! Que je sortais d'un autre cours et que je trouvais trop bien. Et donc je

m'étais dit que je mettrais ça forcément en conclusion, je l'avais décidé à l'avance. »

Les révisions de Suzanne ne sont pas les mêmes avec tous les enseignants et s'ajustent selon l'exigence ou la logique didactique qu'elle projette chez ces derniers. Tout se passe comme si, face à un enseignant académique, Suzanne prévoyait de retenir un maximum de connaissances, qu'elle retranscrira ensuite d'une certaine façon dans sa copie, « quel que soit le sujet ». Voici ce qu'elle nous dira en relisant la copie rédigée pour le sujet de E5 : « Là, je récite mon cours. De toute façon, avec lui, c'est le cours. Là je revois mon tableau et j'essaie de lui coller le maximum de choses pendant les deux heures. » On retrouve dans le discours de Typhaine cette même idée selon laquelle certains cours appellent une logique de restitution, bien que l'étudiant sache également l'associer à une logique de la décontextualisation :

(Relisant la copie produite pour E5) « Il ne faut pas balancer les idées pour les balancer, peut-être que c'est ce qui différencie certains qui ressortent le cours comme ça sans forcément faire le lien, et ceux qui essaient de faire des liens et qui illustrent certaines théories à partir d'auteurs. Mais sinon, ça reste du cours, en fait. Avec ce genre de sujet, j'ai du mal à me dire comment je peux rajouter autre chose, à part si j'ai fait une lecture à côté que je peux rajouter, mais avec un sujet comme ça, on peut pas mettre de critique ou donner un jugement, c'est délicat. C'est vraiment une question de cours, je suis sûre que je vais m'en sortir, même si j'en sors pas contente, je sais que pour avoir la moyenne ou même mieux, je sais que je ne prends pas de risque. »

Cette absence de « risque » nous renvoie à l'idée que certains sujets d'examen, plus que d'autres, n'incitent pas les étudiants à faire preuve de création et les confortent dans une logique qui consiste seulement à restituer des choses apprises. Certains étudiants ont exprimé l'appréhension que représente le fait de devoir faire preuve d'analyse et de réflexion, et avouent préférer miser sur la sécurité d'un cours régi avant tout par un contrat d'émission-restitution même s'ils soulignent le fait de ne pas prendre le même plaisir à répondre à ce genre de sujet. C'est le cas de Céline :

« C'était du [E5], donc je savais que ça allait être une dissert chiante. [...] En fait, j'ai déblaté tout le cours. J'ai vu le sujet, je me suis dit : pfiou ! C'est quoi ce truc ? Trop chiant ! Tu peux redire tout le cours, ça s'inscrira vachement bien dans la question. Je pense que j'ai même pas fait de brouillon, j'ai directement inséré mes petites notes que j'avais dedans. Par contre, il fallait bien l'agencer. Mais en même temps, [E5] c'est pas un prof très [exigeant ?]... moi j'ai toujours eu 17 avec lui ! Alors que ça mérite pas du tout 17. »

On soulignera en tout début de cet extrait l'emploi de la préposition « du » suivie du nom de l'enseignant, de la même manière que, entendant les premières notes d'un morceau de classique, l'on pourrait s'exclamer : « ça, c'est *du* Bach ! » Cette figure de style retranscrit

une forme d'habitude, de connaissance du mode de fonctionnement de l'enseignant et du style de sujet qu'il propose. De cette connaissance en découlerait une certaine prévisibilité : « je *savais* que ça allait être une dissert chiante ». De plus, Céline soulève un point intéressant, qu'elle ne fait que suggérer en interrompant sa phrase à la suite du « [E5] c'est pas un prof très... ». Dans le sens que l'on pourrait donner à ces points de suspension, tout se passe comme si les manières de corriger des enseignants (associées à des attentes différentielles) renvoyaient également à des niveaux d'exigence variés, et que la note obtenue avec l'un n'aura pas la même valeur aux yeux de l'étudiant que si elle avait été attribuée par un autre. Nous obtiendrons confirmation de ce ressenti lorsque Céline rajoutera en fin d'entretien, relisant sa copie pour le sujet de E7 à laquelle elle a obtenu la note de 11,5 :

« Ce sujet m'a intéressée quand même. Tu vois, avec [E5] j'ai eu 17 mais je me suis pas dit "oh trop bien !", pas du tout ! Mais là, je pense que pour [E7] j'étais contente ! Bon, je pensais avoir une meilleure note mais pas fou non plus, je savais que c'était quand même un prof assez exigeant donc j'espérais pas non plus avoir 17. En fait, je trouve ça important la note mais je suis plus contente d'un 11,5 comme ça que d'un 17 de [E5]. »

Si l'étudiant anticipe des manières de corriger différentes chez les enseignants (liées à des attentes et des niveaux d'exigence différents), la note qu'il obtient n'aura selon lui pas la même valeur selon l'enseignant avec lequel il l'aura obtenue. Si avec E5, on s'attend à devoir « déblatérer le cours », pour reprendre les propos de Céline¹⁶⁸, la gratification de se voir récompensé d'une bonne note ne sera pas aussi importante que s'il avait fallu répondre à un sujet sollicitant davantage la réflexion que la restitution.

Les résultats que nous avons présentés jusqu'ici replacent au premier plan la question des critères à partir desquels les professeurs évaluent les positionnements exprimés par les étudiants au travers de leurs copies d'examen et ainsi, leur réussite. Rappelons que notre échantillon d'étudiants est composé de profils homogènes et hétérogènes. Ainsi, les étudiants moyens hétérogènes renvoient à des étudiants qui ont tout juste validé leur semestre en compensant des notes plus ou moins bonnes (présentant ainsi un écart-type plus élevé que les étudiants aux profils plus homogènes). Il convient alors de se demander dans quel contexte un étudiant moyen réussit-il à obtenir une bonne note ? Pour prendre un exemple précis, comment expliquer que Julie obtienne un 7 avec E1 et un 13,5 avec E3 ? Le travail que nous avons mené jusqu'ici permet d'apporter une réponse assez simple, aux enjeux non moins conséquents : la copie produite par Julie pour le sujet de l'enseignant E3 (style dévoluant) appartient au style décontextualisant. On peut alors supposer que les particularités qui la caractérisent ont répondu aux attentes de cet enseignant dévoluant,

¹⁶⁸ La connotation négative, tout du moins familière, de ce verbe, donne à l'action de restitution un caractère à la fois facile, lassant, soporifique et peu stimulant.

dont le sujet demandait d'analyser une citation en s'appuyant sur des éléments vus en cours. On retrouve l'idée évoquée par Sarrazy selon laquelle il n'y a pas un recouvrement nécessaire entre la sensibilité au contrat et le niveau de l'étudiant : un étudiant globalement moyen, selon la situation, peut faire preuve d'une logique de décontextualisation ; de la même façon qu'un étudiant globalement bon peut produire une copie restitutive, comme nous l'avons vu. En effet, les seules copies restitutives produites par les bons étudiants sont celles d'étudiants bons hétérogènes répondant au sujet d'un enseignant académique.

Si nous n'aurions jamais pu soupçonner – dès la mise en place de notre méthodologie – les résultats qui en ont découlé, les choix qui ont consisté à sélectionner des profils homogènes et hétérogènes d'étudiants, et à les croiser avec des styles d'enseignement, prennent maintenant tout leur sens. En tentant de répondre à des questions du type : « dans quel contexte le bon étudiant peut-il faillir à un examen ou l'étudiant moyen réussir ? », nous avons pu observer des logiques de restitution et de décontextualisation aussi bien chez les bons étudiants que chez les étudiants moyens : tout dépend du contexte dans lequel ces comportements émergent. Par conséquent, une production écrite fortement sensible peut aussi bien être gratifiée d'une bonne note selon le contexte dans lequel cette performance sera évaluée. Néanmoins, cela ne dépend pas *que* de l'enseignant. En effet, si les styles d'enseignement semblent infléchir les postures des étudiants, ces dernières se répartissent différemment selon le niveau de l'étudiant. On constatera ainsi davantage de copies restitutives parmi les étudiants moyens et de copies décontextualisantes parmi les bons étudiants. Cette dialectique qui semble s'opérer entre le style d'enseignement de l'enseignant et le degré de sensibilité de l'étudiant ne nous permet pas de déterminer si l'étudiant produit une copie fortement restitutive *parce qu'elle* est destinée à un enseignant académique ou si le style d'enseignement a renforcé un rapport rigide à la règle et plus fondamentalement à l'étude. C'est ainsi que le concept de « causalité récursive » avancé par Sarrazy (1996) prend ici tout son sens : bien que le phénomène de sensibilité soit fortement lié au niveau des étudiants, il ne s'y réduit pas. C'est parce que l'étudiant produit une copie restitutive qu'il obtient une telle note (selon les attentes variées des enseignants !), et c'est parce qu'il a ce niveau qu'il ne s'autorise pas les « écarts à la règle » propres à une logique de décontextualisation.

Arrivée au terme de notre analyse, nous pensons pouvoir défendre l'un des intérêts de ce travail : partir d'un niveau de granularité particulièrement fin pour engager des questions à un niveau plus macro. Notre travail invite au questionnement et à l'analyse en rappelant la prudence avec laquelle l'on doit s'engager dans des débats sur la question de la réussite des étudiants à l'université. Les phénomènes que nous abordons semblent bien plus complexes, et les constats qui en découlent bien moins évidents, que ce que l'on voudrait bien croire. La sensibilité au contrat, plus que de relever de caractéristiques intrinsèques à l'individu, est avant tout affaire d'ajustement dans une situation particulière. Autrement dit, l'étudiant

sensible au contrat ne l'est pas de manière constante et pérenne, au même titre que le bon étudiant ne l'est pas en toutes circonstances. Ces commentaires sont l'occasion de montrer que définir le « bon étudiant », « la bonne copie », ou « l'étudiant qui réussit », n'est pas une tâche aisée. Avant de proposer une discussion sur cette redéfinition de la notion de réussite, nous voudrions revenir sur le cas d'une copie qui avait retenu toute notre attention car emblématique d'un profil d'étudiant fortement sensible au contrat. A l'UE 2, alors qu'elle obtient la note de 13/20 en étant corrigée par E4 (style dévoluant), Laura produit une copie fortement restitutive, riche en connaissances certes justes mais sans lien apparent entre elles ni avec le sujet. Nous nous étonnions alors que, corrigée par un enseignant dont le cours n'est pas régi par un contrat d'émission-restitution, Laura obtienne une telle note. C'est en entretien que l'enseignant, commentant ladite copie, nous fournira des réponses :

« Là, cette étudiante, elle voit immédiatement le sujet comme une sorte de prétexte à plaquer les connaissances et à réciter le cours. C'est bien ce qu'elle dit d'ailleurs : "Cette déclaration nous permet de retrouver les notions du cours suivantes". Et moi j'écris : "Ce n'est pas le sujet". Elle fait un pâle commentaire, c'est même pas un commentaire, une dialectique entre des mots de la citation et des bribes de cours. J'ai été sympa dans la note. Elle a eu 4/4 aux petites questions de cours¹⁶⁹... Donc bon, j'ai été vraiment très large. Voilà l'autocritique que je ferais : la note est trop élevée. Elle a eu 13, c'est pas loin de 14 quand même. C'est une copie qui méritait 11-12. Ça, typiquement, on parlait de la réussite tout à l'heure, c'est typiquement une étudiante qui aura son ticket, mais je ne suis pas convaincu qu'elle prenne le train. »

¹⁶⁹ Etant donné la logique particulièrement restitutive qui caractérise cette copie, nous ne nous étonnons pas que l'étudiante obtienne la totalité des points aux huit questions de restitution.

5.3 Discussion : un nouveau regard sur la définition de la réussite

« Sapere Aude ! »¹⁷⁰

L'Université est une instance de diffusion des savoirs au sein de laquelle interagissent deux types d'acteurs : des enseignants qui enseignent et des étudiants qui étudient. C'est par cette lapalissade que commençait la deuxième partie de cet écrit. Pour banale que soit cette affirmation, elle a pour mérite de nous amener à questionner l'homogénéité avec laquelle l'on peut concevoir le rôle, les idéologies, les ambitions, les sensibilités, les pratiques... de ces deux figures du milieu universitaire. Arrivée au terme de ce travail, nous pensons que l'un de ses premiers apports a été d'hétérogénéiser (voire « d'anthropologiser ») les postures de l'étudiant et de l'enseignant à l'université.

5.3.1 « L'étudiant qui réussit » vs « le bon étudiant »

Il convient de préciser que la réussite, telle qu'elle a été définie dès le début de cet écrit selon un critère quantitatif (autrement dit l'obtention d'une note supérieure à 10/20), est observée indépendamment du style d'enseignement. Pour le dire simplement : quel que soit l'enseignant pour lequel l'étudiant compose (et quel que soit le profil de cet étudiant), celui-ci a ses chances d'obtenir ce que E4 nomme le « ticket ». Toute la question maintenant est de s'accorder sur la définition que l'on donne à la réussite universitaire. Lors de notre enquête, une distinction entre le « bon étudiant » et « l'étudiant qui réussit » est apparue. On peut légitimement se poser les questions suivantes : le bon étudiant est-il un étudiant qui réussit ? Plus fondamentalement, l'étudiant qui réussit est-il nécessairement un bon étudiant ? La polysémie du terme « réussite », que nous nous proposons de réinterroger dans cet écrit, ressort du discours des enquêtés, en l'occurrence de celui de E1 :

« Un "bon étudiant", même ça je n'aime pas. Un étudiant qui comprend va devenir bon (*Rires*) ! Et donc réussir. Alors, je veux pas laisser entendre qu'au départ il y a pas des étudiants qui seraient plus disposés à réussir que d'autres. Je pense qu'ils ont peut-être des manières de faire différentes, qui vont faciliter plus ou moins la réussite au sens que moi j'attribue à "réussite". Et que d'autres vont développer des manières de faire qui vont leur permettre de réussir au sens du diplôme, sans réussir à mon sens à moi. »

Nous rejoignons E1 par cette idée que la réussite à l'université est loin de se réduire à l'obtention d'un diplôme, distinction que les étudiants eux-mêmes font. C'est le cas de Typhaine :

« On fait des études quand même pour avoir un diplôme à la fin, donc du moment qu'on a un diplôme on peut dire qu'on réussit ! Après un "bon étudiant" c'est quelqu'un qui va en cours et qui apprend des choses qui

¹⁷⁰ Kant reprend à Horace cette locution latine comme devise des Lumières. Elle peut se traduire littéralement par « Ose savoir ! » ou plus explicitement par « Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! »

peuvent lui servir aussi au quotidien. Par exemple, pour pouvoir comprendre des choses à la télé, quand on entend parler de certaines notions que j'avais vues en cours, et après je pouvais en discuter en famille... Pour moi, ça aussi c'est de la réussite parce que ça veut dire que j'ai mémorisé certains éléments qui peuvent me servir au quotidien à comprendre certaines choses. Pas forcément pour avoir de bonnes notes mais pour la vie sociale. »

Cet extrait contraste avec d'autres discours que nous avons cités précédemment. On repensera à Juliette qui disait : « Quand je crache dans ma copie, c'est sorti de ma tête. Je donne et c'est fini. Après, le lendemain, on peut me poser toutes les questions, je sais plus rien ! » ou à Laura : « Je note tout ! Et des fois, j'avais l'impression de sortir de cours, et si on me demandait de quoi on avait parlé, je ne pouvais pas te le dire. Mais par contre, mon cours était complet ! » L'idéologie d'une réussite qui consiste à engranger des savoirs pour les restituer dans une copie dans l'objectif de valider un diplôme est prégnante dans la communauté étudiante. Si nous ne sommes pas en mesure de situer l'origine de cette idéologie, nous pouvons supposer que le rôle de l'Université dans le maintien de celle-ci (par les conditions qui y sont privilégiées) n'est pas neutre. L'enseignant est le garant de cette réussite, en ce sens que c'est lui qui attribue les notes et les valide en délibérations. Une même logique, quelque peu radicale et non moins ironique, pourrait consister à dire : « la réussite des étudiants ? Ce n'est pas un problème ! Il suffit de mettre la moyenne à tout le monde ! » Pour ne donner qu'un exemple : à la suite des examens, il est admis que les étudiants ne sont autorisés à rencontrer les enseignants et consulter leur copie qu'à la condition de ne pas avoir obtenu minimum 10/20, comme si « décrocher » la moyenne était une fin en soi. On retiendra cette conversation entre E5 et E7, alors que nous prenons l'ascenseur en sortant de la surveillance de l'examen de l'UE 4 le mercredi 6 janvier 2016. E7, jeune enseignant, vient de récupérer un important tas de copies à corriger. Il demande alors à E5 (à l'ancienneté plus élevée) s'il est nécessaire d'annoter toutes les copies. Celui-ci lui répondra : « Oui, éventuellement... Après vous ne recevez dans votre bureau que ceux qui ont en dessous de la moyenne. Sinon, on s'en sort plus ! »¹⁷¹

Nous l'avons dit, coexistent à l'université ces différentes idéologies : une conception utilitariste du savoir, représentée par une définition arithmétique de la réussite (10/20) et une conception à la visée plus « intellectuelle », indépendante de la note en jeu. Dans cette seconde conception (plus difficilement mesurable), l'étudiant qui réussit est celui qui, par une sorte de défi intellectuel, sera capable de produire des analyses argumentées, par des

¹⁷¹ E5 sous-entend par là qu'il n'est pas nécessaire d'annoter les copies obtenant une note au-dessus de 10. L'analyse de contenu des copies de E5 nous confirmera que ces celles-ci ne sont quasiment jamais annotées, qu'il s'agisse d'un commentaire global renseigné à côté de la note sur 20, ou de la correction de fautes d'orthographe ou de contre-sens. Les rares copies bénéficiant d'un court commentaire sont effectivement celles n'obtenant pas la moyenne. On lira sur la copie de Juliette, à côté du 8/20 : « confus approximatif » (cf. Copie 1 « Copie d'examen de Juliette – UE 3 – E5 » p. 180).

formes de raisonnement scientifique, rationnel, mais également étayées par des lectures, des recherches personnelles... N'est-ce pas ce que nous décrit Annabelle :

« Je crois que j'ai une manière de réfléchir un peu en arborescence. Je suis quelqu'un qui très vite voit quelque chose de global, et après tout s'imbrique comme une forme logique ; tandis que pour d'autres, c'est plus séparé et cloisonné. Ils voient quelque chose sans forcément faire le rapport. J'ai l'impression qu'il y a un peu deux rapports aux études : il y en a qui font une Licence un peu par obligation, pour le diplôme, du coup ils vont faire pas mal de par cœur juste pour avoir le titre. Et d'autres pour qui c'est une compréhension plus profonde du monde. [...] De toute manière, je pense que les profs n'ont clairement pas tous les mêmes attentes, donc c'est pour ça qu'il y a plusieurs façons de définir le "bon étudiant". [...] Selon moi, l'Université par excellence c'est vraiment être dans le questionnement le plus large possible, être là pour se nourrir de tout ce qui vient et ceux qui réussissent le plus c'est justement ces gens qui peut-être ont aussi un fond un peu anxieux et qui veulent vraiment comprendre les choses en profondeur, qui sont pas là dans un objectif de diplôme ou de métier mais qui sont là dans un objectif de compréhension de tout un tas de choses. Mais y a plein d'étudiants qui sont pas dans cette démarche-là... Bon après, l'université doit être ouverte à tout le monde ! S'il y en a qui sont là juste pour leur diplôme, très bien et tant mieux s'ils l'obtiennent et passent à autre chose... mais y a quand même deux profils hyper différents pour moi. Je pense qu'il y a des gens qui feront pas du tout les mêmes parcours finalement. [...] J'imagine que ce sont ces étudiants qui vont justement préférer les cours à la [E5], parce qu'il y a moins de réflexion, c'est plus apprendre des dates, *etc.* Et du coup ils vont très bien réussir avec ces profs-là, ils vont avoir de bonnes notes puis leur diplôme, peut-être même une mention, et ils vont continuer leur vie, et c'est super ! Voilà, j'ai l'impression qu'il y a deux profils qui se distinguent mais on peut être bon dans l'un et dans l'autre. »

Au-delà de la finesse d'analyse de cette étudiante (que nous rappelons major de promotion), la question qui découle de cet extrait selon nous est la suivante : quel type d'étudiant l'université souhaite-t-elle former ? Quelle conception de la réussite souhaite-t-elle véhiculer ? Si la réussite en tant qu'obtention d'un diplôme est rendue possible, nous croyons central le rôle de l'Université dans l'infléchissement, le maintien ou le renforcement de ces idéologies.

5.3.2 Des « manières d'être au monde »

Nos analyses ont tenté de mettre en évidence des manières estudiantines de se mettre en règle, autrement dit, de s'affilier à une culture universitaire telle que Coulon la décrit :

« Le changement le plus spectaculaire de l'entrée à l'université réside dans le rapport des nouveaux étudiants aux règles et aux savoirs. Par rapport à l'enseignement secondaire, il existe à l'université un nombre plus important de règles qui sont en jeu, quelque fois

simultanément. Au-delà des règles proprement dites, le "sens du jeu" y est très différent et doit faire à son tour l'objet d'un apprentissage pratique. » (Coulon, 2005, 5).

De notre enquête s'est imposé le constat selon lequel cohabitent au sein de l'université, et plus particulièrement de la communauté étudiante, des manières d'être, d'agir, de penser, de se mettre en règle... bref, des cultures, foncièrement variées, plaçant la question de l'apprentissage comme un objet éminemment anthropologique. Il suffit de mettre en miroir le discours de Laura (celle qui, justement, décroche son « ticket » en se voyant attribuer de la part de E4 un généreux 13/20) à celui d'Annabelle, pour rendre compte de ces différences :

« Honnêtement, en premier lieu, j'attends des diplômés. Je sais que c'est pas la bonne réponse. J'aimerais ne pas avoir cette réponse, mais voilà, j'aimerais avoir des diplômés et derrière avoir un travail. C'est le premier truc. » (Laura)

« Je pense que, dans mes études, j'attends de trouver des réponses. En fait, mon parcours universitaire reflète beaucoup toutes les questions existentielles que j'ai eues, j'ai cherché beaucoup de réponses dans ce que j'étudiais. » (Annabelle)

Ces deux extraits sont, selon nous, particulièrement typiques de deux conceptions présentes chez les étudiants. Selon la première, que l'on pourrait qualifier d'utilitariste, l'étudiant justifie sa présence à l'université avant tout par la volonté de valider un diplôme (on retrouve « l'effet IUFM » évoqué précédemment). Les entretiens menés auprès d'étudiants témoignant d'une telle conception révèlent un rapport instrumental au savoir. Charlie incarne parfaitement ce type d'étudiant. Voici comment elle décrit son parcours scolaire depuis le baccalauréat :

« A la sortie du bac, je savais pas trop ce que je voulais faire. On m'avait parlé du DUT carrières sociales et je m'étais dit pourquoi pas, mais je savais pas ce que je voulais faire après... Je savais que je voulais travailler avec les enfants mais je savais pas du tout dans quel domaine [...] Donc j'ai fait deux ans de DUT carrières sociales et après ces deux ans, je savais toujours pas ce que je voulais. J'avais une copine qui faisait cette Licence, du coup je m'étais dit pourquoi pas, vu que je sais toujours pas ce que je veux faire, je vais faire la Licence, on verra bien. [...] Les contenus me déplaisaient pas et puis fallait bien que je fasse autre chose et je n'avais vraiment pas d'autres idées. [...] Au lycée, je n'étais pas une bonne élève, j'ai eu le bac ras les pâquerettes, à 10 quelque chose. Je travaillais beaucoup mais au final ça ne donnait pas grand-chose. Un mois au moins avant le bac, j'ai travaillé à fond, à fond, à fond. Je relisais les cours, je faisais des fiches, je m'étais acheté des annales, je travaillais sur les annales... Je travaillais mais tout au long de la terminale, j'ai dû avoir 11 ou 12 de moyenne. Y avait des matières où j'adhérais pas du tout donc même en m'expliquant, j'y arrivais pas ! [...] Par exemple, l'histoire j'apprenais par cœur ! Mais ça marchait pas, parce qu'ils ne demandaient pas

trop du par cœur en fait, c'était souvent des connaissances un peu personnelles et ça me plombait complètement le truc. [...] La L3, je dirais que pour ce que je fais maintenant [Master MEEF, ESPE], ça me sert un peu mais pas beaucoup. Mais j'ai trouvé ça hyper enrichissant [...] J'avais appris énormément de choses et je sais que ce que j'ai appris ça me servira forcément plus tard. »

Charlie affirmera plus tard dans l'entretien qu'à l'examen de l'UE 4, elle a préféré réviser le cours de méthodologie de E7 à celui de E4 car « c'est hyper structuré et les contenus sont intéressants car ça nous *servait* pour le mémoire qu'on avait à faire ». En d'autres termes, le contenu d'enseignement est appréhendé à l'aune de son utilité « diplômante » bien avant que soit invoquée son utilité purement « didactique », intellectuelle ou sociale (par le terme de « sociale », nous pensons à l'exemple de Paul qui se réunit régulièrement avec ses pairs pour faire des lectures à voix haute et lancer des débats. Celui-ci nous dira : « Je suis très intéressé par les cours. Quand j'apprends quelque chose en cours, j'arrête pas d'en parler à mes amis, à ma famille, à droite à gauche, je n'arrête pas de le replacer dans des situations que je croise *etc.* Vraiment, je m'imprègne des connaissances, ça m'anime. »). Lors de l'entretien, Charlie a beaucoup de mal à se rappeler les options qu'elle avait pu choisir, ou à faire la correspondance entre les intitulés des cours et leurs contenus. « Ça me dit vaguement un truc », répètera-t-elle. Tout se passe comme si, dès l'obtention du « ticket », les contenus de savoir étaient oubliés.

Dans les copies, cette approche instrumentale du savoir s'accompagne souvent d'une conception matérialiste des objets de savoirs. Les étudiants qui affirment apprendre des choses en vue prioritairement des examens et de l'obtention d'un diplôme sont également ceux qui auront tendance à restituer un maximum de connaissances en situation d'examen, au détriment parfois du sens qu'ils leur attribuent. Ce sont ces étudiants qui affirmeront écrire des choses, fussent-elles hors-sujet, en espérant que cela leur rapporte des points, pétris par l'idéologie selon laquelle il faille remplir de connaissances la copie pour répondre aux attentes de l'enseignant. Charlie dira à propos du hors-sujet : « Ça m'arrive oui. Il y a des fois, non, je me dis que ça sert à rien puisqu'au final je ne sais pas si c'est ça qui est attendu ou pas, donc je ne mets rien. Mais des fois, je me dis : bon allez, comme ça le correcteur verra que j'ai un peu de connaissances personnelles donc j'écris ». On trouvera en annexe H la fameuse copie d'examen de l'UE 2 de Laura. En commentaires, E4 écrit : « Vous récitez votre cours en pointant des bouts de la déclaration mais ce qui était demandé c'était d'analyser !! » Alors qu'elle redécouvre sa copie, Laura affirme :

« En fait, dès la première phrase, je lui annonce que je vais lui réciter son cours. J'ai envie de lui montrer que je sais plein de choses, que j'ai bien aimé son cours, alors je ressors tout ça. Mais en fait, je ne réponds jamais au sujet (*rires*) ! C'est dingue ! Il est gentil de mettre 13... Je ne sais pas comment expliquer que je fasse ça... Pourtant, je dois lire le sujet, mais non : je le laisse

de côté et je fais mon truc. En plus, c'est exactement ce qu'il dit en commentaire : je prends des bouts de citations et puis je dis : "ça correspond à ça dans le cours", mais c'est pas analysé ! »

La fin de la copie de Laura est selon nous tout à fait typique d'une pure logique de restitution. L'étudiante ne prend même plus la peine de rédiger des phrases construites et personnelles. Le contenu s'apparente presque à des fiches de révisions. Ce qui ressort de la mise en relation entre les fiches de Laura (consultables en annexe I) et sa copie d'examen est indéniable. Laura sélectionne des extraits de sa fiche qu'elle « calque », et qu'elle retranscrit (parfois mot pour mot) dans sa copie d'examen, faisant fi d'une cohérence globale et du lien qu'elle pourrait établir entre les idées (l'absence de connecteurs logiques en témoigne largement). Ainsi, les « 3 sphères » (le mot « trois » est bien écrit en chiffre !) énumérées sous forme de puces correspondent aux « 3 types de lieux » notés dans la fiche. La logique de restitution particulièrement rigide dans laquelle se trouve Laura est telle que, bien que ne se rappelant pas de l'intitulé de l'une de ces « sphères », Laura la note dans sa copie en laissant un trou ! Le texte du « savoir » est retranscrit tel quel (voire incomplet), comme une coquille vide de sens.

Nous aimerions désigner cette tendance à juxtaposer des savoirs sans cohérence apparente par le terme de "*patchwork*", autrement dit, un assemblage de morceaux sans ressemblance apparente (à l'image d'un habit d'Arlequin). La comparaison avec le domaine de la couture est volontaire. En effet, comme nous l'évoquions déjà lors de la justification de l'intitulé de la variable « lien », nos observations – complétées par le discours des acteurs sur leurs propres pratiques – ont fait émerger avec force cette métaphore de la couture pour penser et décrire des phénomènes liés au statut de l'écrit. Intéressée par cette question du rapport à l'écrit, et faisant des recherches sur l'étymologie du terme « texte », nous découvrons (pour le moins surprise de la naïveté de nos intuitions !) la racine commune entre *texte* et *textile*. En effet, le terme latin *textus* donnera « tissu », « trame » et « texte » (cf. Blanc, 2008). En tous les cas, le langage courant rend bien compte de cette connexion : ne parle-t-on pas de l'acte de « broder » ? D'un discours « décousu » ou « étoffé » ? D'une trame bien « ficelée » ou d'une intrigue « cousue de fil blanc » ? D'un écrit respectant un certain « pattern » à l'image du « patron » du couturier ? Ainsi, la manière dont l'étudiant rédige sa copie, fait « des liens », construit son propos, retranscrit « le fil¹⁷² de sa pensée », enchaîne d'une manière plus ou moins cohérente ses idées... peut être décrite grâce au champ lexical des techniques de tissage ou de la couture. Les copies de Juliette s'apparentent typiquement à ce que l'on nomme "*patchwork*". L'intéressée dira à propos de l'une de ses copies : « Je ne

¹⁷² Combien d'auteurs mobiliseront l'allégorie du fil d'Ariane pour décrire le fil de leur pensée ? Nous ne donnerons qu'un exemple : « Ce cordon de phrases est un fil d'Ariane parce que je suis dans un labyrinthe, parce que j'écris pour m'y retrouver. » (Michel Butor, *L'emploi du temps*, 1956).

fais pas de plan, j'ai fait un micmac de tout et de rien ». Rappelons cet extrait d'entretien que nous citons en introduction générale de ce travail :

« Quand je commence une copie, je commence de rien. Je ne me dis pas : "Faut que je parle de ça ou de ça !" J'écris ma phrase vague qui me vient quand je lis le sujet, et après petit à petit, ça vient. Mais je mets rien dans l'ordre, je ne réfléchis pas à ce que je vais dire après. Si j'ai une idée, je me dis pas : "Tiens, ça, je peux le mettre en lien avec ça". Non. Je me dis plutôt : "Ah tiens, ça c'est bien ! Hop ! Puis ça aussi c'est bien ! Et ça, j'avais lu ça quelque part !" [...] Comme je n'arrive pas à mettre mes idées dans l'ordre, je fais toujours des trucs vagues, qui veulent tout et rien dire, où je pourrais tout emboîter quand mes idées me viendront en écrivant. [...] Des fois, je laisse un blanc dans l'introduction, et je reviens sur mon plan après. Ce que j'ai fait là d'ailleurs ! [...] Je fais ça parce que sinon j'annonce mon plan, et quand j'écris, ça a rien à voir avec mon plan et vu que c'est sur la copie originale (comme je ne fais pas de brouillon), je vais pas blancoter tout le plan ! (*Rires*) [...] En fait, je fais catalogue. C'est un gros défaut. Je mets pas de connecteurs logiques. Je mets une phrase, puis une autre, puis une autre... et entre elles, y a pas de lien. Je sais pas pourquoi je fais ça... [...] Parce que je ne réfléchis pas, je pense. Ça me vient. Je me dis : "Ah tiens ça c'est bien, une date, un truc, puis ça aussi c'est bien !" Mais y a pas de lien, puisque j'ai pas réellement réfléchi à la question avant. En fait, je devrais lire la question, bien réfléchir, écrire sur un brouillon : telle personne, telle date, tel truc... et après essayer de les mettre en lien. Mais c'est pas ce que je fais. C'est con parce que je trouve que j'ai quand même des trucs à dire ! »

A l'opposé de cette conception instrumentale du savoir, on trouve une conception pour laquelle aucun mot n'a encore satisfait le sens que nous voulons lui accorder : il se situerait certainement entre « formative », « instructive », « scolastique », « didactique », « éducative », « intellectuelle », « culturelle », « désintéressée »... bref, une conception qui renvoie à des étudiants qui, plus que d'attendre un diplôme ou un emploi, viennent à l'université pour un enrichissement intellectuel, personnel, autrement dit, pour des raisons liées au savoir en jeu.

Cette posture inverse consiste – aussi bien dans les prises de notes que dans les copies – à « tisser des liens » de plusieurs ordres : entre les éléments vus en cours et la question posée par l'enseignant ; entre les éléments entre eux ; mais également, entre des éléments du cours et des éléments extérieurs (l'actualité, un exemple personnel, le contenu d'un autre cours, *etc.*). A propos du cours de E5, Ségolène nous explique la méthode qu'elle emploie pour réviser l'examen : ses fiches consistent à déstructurer et restructurer le cours sous forme de tableau, qu'elle remplit avec les idées et les auteurs principaux. On trouvera un extrait de cette fiche en annexe I. Alors qu'elle relit sa copie (qu'elle ne considère pas très

bonne, du reste, bien qu'elle ait été sanctionnée d'un 14/20), Ségolène s'exprimera en ces termes :

« Je me souviens : dans mon tableau, j'avais des notions clés, avec le nom des auteurs, les idées principales, et des mots-clés. Et après, derrière, je tissais pour en mettre en lien. Je réponds au sujet mais je me raccroche un petit peu à des branches, à des lianes, parce que je me souviens, je m'attendais vraiment pas à ce sujet. Je pense que c'est d'avoir synthétisé les idées principales, les notions principales, les auteurs aussi, qui m'a permis d'avoir une telle note. »

Cet ouvrage de « tisserand » - par la mise en lien, l'établissement de ponts - n'est-ce pas ce « petit plus », dont nous parlait E5 justement ? Typhaine fera preuve d'une logique similaire, qu'elle conscientise ainsi : « Je pense que dans mes copies, si les notes sont plutôt bonnes, c'est parce que toutes les notions que je ressors sont quand même en lien avec le sujet. Je ne sors pas des connaissances juste pour sortir des connaissances ». Une copie tout à fait représentative de cette posture est celle d'Annabelle pour le sujet de E4 à l'examen de l'UE 2, et dont un extrait est consultable en annexe H. Les nombreux commentaires en marge de E4 (« Excellent !! », « TB ») rendent compte du degré selon lequel Annabelle répond aux attentes de l'enseignant. Alors que le début de sa copie se résume principalement à restituer des définitions (bien qu'agencées de manière personnelle et cohérente), la suite de la copie et notamment les « risques » que prend l'étudiante sont le signe de sa compréhension, en accord avec les attentes de l'enseignant. E4 la commentera à chaud devant nous :

« Pour l'instant, sur la première page, il récite. Donc là, je lis des choses qui m'emmerdent. Il ne raconte pas de conneries mais il récite son truc. Et là, tout d'un coup, il y a des phrases qui m'accrochent : "Il est tout de même nécessaire de faire vivre la manière de faire ou de penser de l'élève". Là ça devient intéressant ! Il y a des devoirs où au début ça ronronne, il n'y a pas de choses fausses, pas de choses vraiment enthousiasmantes, on s'ennuie, et puis tout d'un coup, au détour d'une phrase, plaf ! On voit une fulgurance qui va changer la disposition du lecteur. Et là je me dis que si l'étudiant a vu ça, c'est que c'est peut-être pas mal. C'est le risque dont je parlais tout à l'heure. [...] Je me souviens de l'ensemble de ces copies, les étudiants étaient assez frileux, pourtant ils avaient tous les outils nécessaires pour analyser la citation, et ce que j'attendais c'est qu'ils analysent. Autrement dit, qu'ils coupent, qu'ils foutent en charpie ce type. Et ils n'ont pas osé y aller. La plupart sont restés extrêmement polis, voire même sont allés dans son sens, ce qui montrait à quel point ils avaient rien compris. Et certains avaient compris mais ont été extrêmement frileux. (*Lisant des passages*) "Mais l'auteur oublie de préciser que cet environnement propice, il faut le créer et que ce n'est pas une tâche aisée". "Excellent", je lui mets. Là ça commence, il met le doigt sur l'essentiel à faire. C'est ce que je projette dans ce qu'il écrit : à défaut de le créer, on va

naturaliser ces conditions. (*Lit*) "L'objectif principal n'est pas de s'amuser ou de faire plaisir". Ça c'est génial, il commence à prendre des risques, une sorte de moteur qui a eu du mal à démarrer, une sorte de diesel. "Lire, écrire, compter sont des techniques culturelles [...] je pense qu'il se trompe". Voilà, "très bon", j'ai marqué dans la marge. Ça j'adore, ça. Parce que tout d'un coup, ça arrive... C'est typiquement un étudiant qui avait besoin de se rassurer d'emblée en balançant le cours pour montrer qu'il sait, mais qui ose y aller. "Il est toujours question de connaissances et de savoirs". Voilà, finalement il dit : c'est quoi la vraie culture ? C'est bien. Là, à ce stade-là de la copie, je pense que je tiens ma note. L'étudiant y est allé, il a pris des risques, et c'était argumenté. Il a pris le risque de dire que ce type, c'était un con et qu'il racontait un peu n'importe quoi. Il l'a dit poliment, mais il l'a dit de manière argumentée. Donc ça c'est quelqu'un qui 1) a des connaissances, et 2) qui sait s'en servir pour analyser. »

Les propos de E4 renvoient très clairement au phénomène au cœur de notre exposé, autrement dit, l'articulation entre logique de restitution et logique de décontextualisation. Voyons comment les propos d'Annabelle, relisant sa copie, font écho de manière tout à fait étonnante avec ceux de E4 :

« Là, je donne plein de définitions, c'est un peu lourd, ça fait un peu : j'ai bien appris mes définitions par cœur et je les remets. Bon même si moi ça me paraissait logique de les mettre parce que ce sont des mots qu'on peut comprendre de plein de manières, mais c'est des définitions qu'il doit entendre tellement de fois qu'il doit en avoir marre de les relire. (*Rires*) Et là, je suis clairement plus en train de répondre à la question, donc c'est pour ça que maintenant il met du "très bien". En fait, c'est ça qui est quand même compliqué dans cette question, c'est qu'on a tous assisté au même cours, et y en a parmi nous (comme moi, et j'espère que je suis loin d'être la seule) qui ont compris vraiment ce qu'il disait. Je pense qu'effectivement les profs peuvent le sentir par la logique qu'il y a dans nos écrits, mais je pense aussi qu'il y en a tout un tas qui ne comprennent. Moi je sais faire du par cœur sans rien comprendre mais je sais aussi faire du par cœur de quelque chose que vraiment j'ai compris. Et là c'est exactement ça, je recrache pas un truc que je ne comprends pas et je pense que ça se sent. Mais pourtant on assiste au même cours ! Je trouve ça passionnant. [...] Et moi, justement, le fait de remettre les définitions, il voit que j'ai appris ses définitions à lui, que c'est pas quelque chose que j'ai inventé, il le sait, il est pas bête, mais pour moi le fait de les mettre dans un certain ordre, de ne pas tout redire, juste ressortir ce petit bout-là, d'ensuite arriver à telle idée, en ayant sorti telle ou telle définition... Parce que j'imagine des fois, ils doivent lire des copies où quelqu'un sort une définition et ensuite l'idée elle a aucun lien avec la définition qui était là avant ! Donc pourquoi ? Et là on se dit : bon beh c'est qu'il a appris par cœur mais qu'il comprend pas. [...] Moi c'est comme ça que je le comprends, c'est une forme de logique et je me dis que si j'arrive à lui

écrire un peu ma logique... bon bien sûr je mets pas les mots que j'ai dans ma tête, je mets des mots un peu plus conventionnels, mieux adaptés, mais bon ils attendent pas des super belles phrases, je pense qu'ils veulent juste voir qu'on a compris. [...] En fait, c'est les idées de [E4] qui sont dans ma copie mais qui sont reprises dans le cadre de ce petit texte, avec mes propres mots, dans ma logique à moi. C'est pas du cours mais c'est plutôt : j'ai bien compris le texte parce qu'il dit ça, ça, ça. C'est mes idées personnelles, c'est pas un truc qu'on a vu en cours mais je me doutais que c'était ce qu'il pensait. Attention, c'est sincère ce que je dis ! Je ne le fais pas non plus pour dire comme lui, mais je me doutais qu'il aurait cette vision des choses. Mais quand je l'ai écrit, je le pensais à 100%, et j'étais à fond aussi dans cette conception des choses et c'était complètement en lien avec ce qu'on avait vu. »

Nous avons fait le choix de retranscrire un morceau conséquent de cet extrait pour la richesse des aspects qu'il recouvre : clairvoyance des attentes de l'enseignant, "switch" entre les deux logiques de restitution et de décontextualisation, usage particulier d'un savoir dans un contexte nouveau, capacité de l'étudiant à montrer qu'il a, non seulement appris, mais également compris en mobilisant « ce petit bout-là » plutôt que de « tout redire »... Ceci nous amène à soulever une dernière caractéristique de ce profil d'étudiant : la prise de notes, tout comme la copie (contrairement à la première conception qui consiste à combler des espaces) donne la priorité à l'exhaustivité des idées sur celle des mots. Plus que de restituer la parole de l'enseignant, l'étudiant restitue des idées, motrices de la parole. Ceci explique sûrement l'apparente contradiction de la manière dont Yann décrit sa façon de prendre des notes : « J'essaie de tout noter. Je préfère être synthétique, donc j'essaie d'être synthétique, mais je note tout ce que dit le professeur, les grandes idées. » En résumé, le principe qui distingue ces deux postures, à l'image des prises de notes littérales ou conceptuelles, et des copies restitutives ou décontextualisantes, est le suivant : certains écrivent des *mots*, lorsque d'autres écrivent des *idées*.

Si l'origine de ces manières de faire se situe dans une concomitance de facteurs qui dépassent très certainement le seul cadre de notre recherche, nous sommes convaincue que l'enseignant peut jouer un rôle dans l'éducation de ces conduites. Nous empruntons le titre de cette sous-partie, ces « manières d'être au monde », aux propos de E4 :

« Je pense vraiment que c'est quelque chose qui s'apprend, dans des conditions, mais qui s'enseigne pas. C'est plus une sorte de... d'*habitus*, quoi ! De résidu, plus ou moins pérenne sur la manière d'être au monde, je dirais. Cette manière d'être au monde, de remettre en cause ce qui paraît évident. Un petit peu à la manière de Socrate, la torpille : de saisir l'autre, de cultiver l'étonnement. Je pense que c'est quelque chose qui s'éduque au sens véritablement d'une culture. C'est comme apprécier le foie gras, ou les huîtres, ou les rapports à l'esthétique. »

Le travail que nous avons mené jusqu'ici souligne la nécessité de rappeler le rôle des enseignants dans l'infléchissement de cet *habitus*, autrement dit, dans l'éducation des étudiants à certaines manières d'être au monde et de « se mettre en règle », sans que cette éducation ne puisse – comme le rappelle E4 – passer par de l'injonction :

« Tu m'as demandé : "Qu'est-ce qu'il faudrait dire à ces étudiants ?" et je t'ai dit, malheureusement on ne peut rien leur dire, si ce n'est que : "Pense par toi-même", "sois spontané". On peut leur *faire faire* des choses, et j'ai l'espoir que, par ma manière d'être en cours, j'ai pu peut-être, à la manière de Socrate, en saisissant certains, en invalidant des stratégies de reproduction, des stratégies dociles de restitution de ce que le professeur avait dit. Je crois à l'éducation donc je pense que si tous les profs étaient comme ça, la seule stratégie qu'il resterait à ces étudiants, ce serait de comprendre avant de répéter. »

5.3.3 L'enseignant comme créateur des conditions d'émergence de la pensée

« Dire sans jamais tout dire pour permettre à l'élève de penser est certainement l'aspect le plus noble mais aussi le plus délicat de l'art d'enseigner. »

B. SARRAZY, 2002b, 38.

Les résultats que nous avons établis jusqu'ici nous autorisent à affirmer le caractère franchement anthropologique de l'apprentissage. Ces manières d'être au monde sont, selon nous, bien plus des objets culturels que découlant de processus internes. Par ailleurs, l'idée d'un non-recouvrement total entre les phénomènes de sensibilité au contrat et le niveau (bien que fortement liés) nous rappelle un point important : s'il est possible d'obtenir de bons résultats malgré un comportement particulièrement sensible au contrat, la nécessité de s'intéresser au contexte dans lequel ces comportements émergent s'impose dans sa pleine puissance.

En effet, nous croyons fondamental de replacer l'importance des composants de la situation d'enseignement au centre de l'analyse des processus d'apprentissage, à savoir le style d'enseignement de l'enseignant, inséparable de certaines idéologies pédagogiques. C'est donc le rôle de l'enseignant, dans ses effets sur les acquisitions des étudiants, que nous examinerons maintenant pour clôturer cette partie.

Notre recherche s'est intéressée à des enseignants aux conceptions (et ainsi aux pratiques) tout à fait variées. Pétri de ses croyances, l'enseignant met en place – plus ou moins consciemment – les conditions de l'apprentissage dont il est le garant. Tout l'enjeu de notre travail a été de voir comment la diversité de ces formes d'enseignement peuvent renforcer, déterminer, atténuer, nourrir, alimenter... des postures estudiantines tout aussi variées. Pour le dire simplement, notre travail a consisté à étudier les liens potentiels entre des rapports au savoir et des rapports à l'enseignement. A ce stade de notre travail, les effets

des trois styles d'enseignement définis (académique, métis, dévoluant) sur les pratiques des étudiants ne laissent plus de doute.

Pour commencer, l'articulation entre nos données quantitatives et qualitatives donne à voir un style dévoluant perçu par les étudiants comme particulièrement déroutant. Son aspect théâtral (par les propriétés élocutoires qui le caractérisent) et sa structure arborescente (fortement liée à la logique didactique interne au style de cours) créent des conditions dans lesquelles la seule logique de la restitution ne permet pas d'optimiser ses chances de réussite. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4, la prise de notes littérale face à ce type d'enseignant est presque impossible. Ce style d'enseignement rend au présentiel toute sa spécificité : ce que l'étudiant vit à l'instant présent de l'énonciation est difficilement reproductible ou transposable (que ce soit par le partage de prises de notes, ou sa diffusion *via*, par exemple, un cours en ligne). Prenons le temps d'écouter la suite de l'extrait d'entretien avec E4, que nous avons commencé à retranscrire dans le chapitre 5 lors de la présentation du style dévoluant. Celui-ci décrit sa manière d'enseigner :

« Je crois que c'est important que l'enseignant ne s'ennuie pas [...] J'ai l'illusion de croire que ça peut contribuer à nouer une relation pédagogique avec les étudiants en leur donnant à voir l'expérience de la pensée. On leur parle beaucoup de penser par eux-mêmes, mais on leur en donne rarement le spectacle. [...] Je défends ma manière d'enseigner comme quelque chose qui ne pourrait pas être fait ailleurs. Il y a bien là une spécificité d'un enseignement, c'est très théâtral, avec un texte préalable mais aucune direction précise sur la mise en scène. Il y a bien là quelque chose de nouveau, une sorte de création unique mais qui va pouvoir se répéter. Il y a une spécificité car c'est pas reproductible. Contrairement à un cours que je pourrais lire ou un PowerPoint, qui à la limite pourrait me dispenser de venir en cours. [...] Là il y a bien une spécificité du présentiel, je dirais presque charnelle, et c'est pour ça que dans ces amphis, j'aimerais pas de vidéos. Il y a bien une sorte d'intimité. Je ferme toujours la porte, par pudeur didactique, parce qu'on vit une sorte de même aventure, on part sur quelque chose et au gré des questions, de l'actualité... on va travailler les concepts du cours sur quelque chose de nouveau. [...] J'aime beaucoup enseigner. Si je fais une sorte d'autocritique de mon enseignement sur les effets que ça produit, c'est extrêmement difficile de m'en tenir à un texte. Parce qu'il faut aller chercher, et pour aller chercher les gens, on peut que les accrocher par "le vent de la pensée" dirait Arendt, par cette pensée qui doit se dérouler... Ça veut pas dire improviser sur n'importe quoi. [...] Alain disait : "Avant de savoir s'il est musicien, enseigne-lui la musique et tu verras après". C'est vraiment mon état d'esprit, je pense que je suis un enseignant vraiment convaincu : tu connais pas la culture, tu attends et puis tu verras après. Ça ne veut pas dire que tu ne te poses pas des questions. Je vais me flageller un peu mais je pense que c'est un enseignement qui peut être très élitiste parce qu'il va favoriser tous les

étudiants qui justement se situent déjà dans une perspective plus de compréhension d'une pensée, d'une dynamique, d'une théorie... qui sont beaucoup plus réflexifs, et qui sont pas dans un rapport étroit à l'étude. Donc, pour cela je pense que ça doit être extrêmement difficile de suivre un cours. »

Les conceptions pédagogiques de E4 peuvent se résumer ainsi : le rôle de l'enseignant est d'aménager une situation de façon à faire vivre et à faire éprouver à l'étudiant, par une forme d'aventure didactique unique (au sens de sa spécificité) les formes de vie des concepts et des connaissances visés. Ce que E4 désignera plus tard dans l'entretien comme ses « coups de gueule », ses « hésitations » et ses « enthousiasmes » sont autant de choses que seule la présence en amphithéâtre permet d'en assurer le « spectacle ». L'enseignant laisse des trous, s'engage sur des chemins, ouvre des onglets qu'il laisse parfois en suspens... et c'est à l'étudiant de faire l'effort de mise en lien, un effort qui ne va pas de soi (ce qui explique sûrement le caractère « élitiste » mentionné par E4). Nous retrouvons dans le style d'enseignement métis, au travers du discours de E1, une conviction commune :

« Le bon étudiant, pour moi, c'est celui qui va faire quelque chose de ce que je lui ai donné. Et pourtant ce quelque chose, je pense déjà lui avoir montré. Je pense lui avoir montré en quoi les savoirs qu'il pouvait acquérir ici permettaient soit de déconstruire des discours, et du coup de regagner en liberté là où il y en avait plus, soit de construire des discours là où il y avait un non-dit qui est préjudiciable. Je pense que dans ma manière d'enseigner, je crois donner l'occasion de voir ces usages-là. Parfois je les explicite mais je ne suis pas sûr que ceux qui les comprennent sont ceux qui auraient besoin de le comprendre. Je pense que quand je les explicite, ceux qui me suivent dans cette explicitation, sont ceux qui font déjà cet usage-là. Mais j'ai quand même l'espoir que j'arrive à enseigner ces usages-là à quelques-uns, par des détours, par des exemples... quand ils me trouvent très compliqué, qu'ils ne savent pas trop où je veux en venir. Ça me fait penser à cet ouvrage *Le Bégaïement des maîtres* de Dany-Robert Dufour, qui dit pas tout à fait ce que je dis mais *grosso modo*, quand t'as le discours de l'Autre en face qui perd en limpidité, quand ça devient un peu abscons, ou qu'il y a des vides, des trous, eh bien il y a aussi un espace que l'Autre est obligé d'investir... alors ça peut exaspérer ! Mais ça oblige aussi à trébucher ou à se poser des questions. En même temps, je crois que j'offre des cours qui laissent la possibilité de passer à côté de ça. Je pense que je propose des cours qui laissent la possibilité d'acquérir deux, trois grandes notions, à mettre dans sa besace, même si c'est sur le mode de l'automatisme, sur la pédagogie, sur la diffusion des savoirs, etc. Et que je laisse la possibilité d'autre chose pour ceux qui peuvent prendre autre chose. Mon pari, mon illusion pédagogique ce serait que, pour les premiers (on est d'accord, ce n'est pas la formation à laquelle je crois) si je leur donne pas ces deux, trois éléments de vérité à laquelle ils vont croire peut-être, d'autres leur en mettront d'autres dans le ciboulot ; et tu sais pas ce que les trucs appris par cœur peuvent générer plus tard, comme effet d'après-coup. Je suis pas sûr

qu'avec un cours vraiment trop foisonnant, trop déstructuré... ou justement trop structuré sur une logique épistémique et peut-être pas assez structuré au sens où l'entendent les étudiants, avec un plan *etc.*, je pense que pour ces étudiants, les étudiants les plus au pied de la lettre, je pense que je vais avoir potentiellement plus d'efficacité, même si c'est dans un temps éloigné. Je crois qu'un jour ils pourront revenir à mes cours et que pour ça il leur faut quelque chose qui ressemble à ce qu'ils appellent un cours. Voilà. Je ne sais pas si je suis clair. Mais je ne prétends pas que j'ai raison, c'est mon illusion. »

On retrouve dans ces deux discours la conviction commune (cette « illusion », comme ils la désignent tous deux) que le temps de l'enseignement en cours magistral est celui de la création des conditions pour permettre à la pensée d'émerger, pour permettre à l'Autre d'accéder à certains espaces, que l'enseignant ne pourra jamais franchir à sa place. Cependant, le discours de E1 a ceci de différent (de moins catégorique, peut-être ?) qu'il tente de pallier le caractère élitiste de sa pratique en proposant aux étudiants des cours en apparence plus accessibles (par une structure linéaire, l'application d'un plan, *etc.*). Tandis que E4 tente d'invalider (plus ou moins consciemment, encore une fois !) la logique de répétition en faveur de la compréhension, E1 « offre la possibilité » de satisfaire l'existence de ces deux logiques, eu égard aux exigences que représente un niveau de licence. Rappelons ce que E1 nous confiait, en tout début de cet écrit :

« Je suis pas brouillon dans l'idée d'un plan, mais je suis brouillon, complexe, dans le type de phrases que je leur donne, et je sais qu'il y en a que je vais beaucoup rassurer parce qu'avec [E1] t'as des trucs qui sont écrits, il a des feuilles, il a une chemise, il a un plan, il y a des noms, il donne des dates, il y a le PowerPoint où tu mets les grandes idées... Et je sais que c'est parfois contre-productif pour certains, mais finalement, je crois vraiment que... Moi j'ai grandi en étant très scolaire, et j'ai pensé après. »

Mettons en miroir ce que E2, enseignant typique du style académique, déclare à propos de sa propre pratique :

« Je passe vraiment beaucoup de temps à préparer mes cours, j'estime que c'est important parce que j'ai aussi été étudiant et quand j'avais des profs qui partaient dans tous les sens... Je trouve intéressant des profs qui nous faisaient réfléchir mais à réfléchir sur tout et n'importe quoi, à la fin de l'année, c'était compliqué de travailler sur un cours ! Donc on avait du mal à reconstruire le cours, on se mettait tous ensemble et on se demandait : "Mais il voulait dire quoi ? Mais pourquoi ? Mais... ?" Les profs qui eux-mêmes sont en réflexion pendant leur propre cours... Et puis j'ai eu des retours de la part des étudiants qui demandaient : "Mais est-ce qu'il y a un plan (*Répète la question 3 fois*) ?" Alors, j'ai fini par faire des plans. Je pense que d'une manière générale, surtout les cours d'amphi, on ne peut pas être en discussion... bon, évidemment j'accepte les questions, mais il faut quand même faire passer un contenu, donc je fais en sorte que ce contenu soit passé

et que les étudiants aient quelque chose de concret sur lequel travailler à la fin. D'ailleurs, en général je mets mes diapos en ligne pour qu'ils puissent avoir tous les repères, pour qu'ils aient réellement de quoi travailler, qu'il y ait un minimum de connaissances qui soit enseigné. Après ils en font ce qu'ils peuvent, mais qu'il y ait matière à travail à la fin de l'année. »

Les croyances portées par cet enseignant au style académique contrastent indéniablement avec les deux autres styles d'enseignement. E2, pour qui les connaissances enseignées constituent de la « matière à travail », déplore la conduite qui consiste à « réfléchir sur tout et n'importe quoi » ; tandis que E4 affirmera : « si tu ne vas pas chercher les étudiants, tu ne peux pas leur demander de penser si tu penses jamais avec eux. » Lorsque E2 se remémore sa difficulté en tant qu'étudiant à reconstituer un cours qui « partait dans tous les sens », cela nous rappelle fortement ce qu'avancait E1, paraphrasant Dufour : énoncer un discours parfois abscons, c'est aussi créer les conditions de l'émergence de questions, en obligeant celui qui écoute à « prêter l'oreille » dira Dufour (1999, 200), à combler les vides et à faire lui-même les liens. Nous demeurons convaincue que la manière dont l'enseignant organise les dispositifs de l'étude est la condition de l'apparition de certaines conduites¹⁷³, qu'elles soient de l'ordre de la création ou de l'automatisme. L'exemple du « plan » est assez révélateur de ce que nous avançons : alors que, par une sorte d'*habitus* didactique historiquement et pédagogiquement construit, les étudiants réclament un « plan » structuré, E2 adapte sa pratique afin de répondre à la demande. Une même logique pourrait conduire à ne jamais proposer à des sujets autre chose que ce qu'ils connaissent déjà. On est loin de l'aspect déstabilisant des pratiques des enseignants dévoluants.

On retrouve dans le discours des étudiants la question des effets des dispositifs pédagogiques sur les pratiques étudiantes. Il faut savoir que l'émergence de certaines conduites, telles que la reproduction ou la restitution, n'est pas nécessairement le sort des étudiants de plus faible niveau. Typhaine dira :

« Il y avait certains cours où j'avais du mal à prendre des notes et à comprendre, donc je bossais plus les cours où je savais que mes notes étaient correctes et correspondaient à ce qu'avait dit le prof. Avec [E2], il y avait beaucoup de dates, *etc.*, c'est des cours faciles à apprendre, c'est un peu du bourrage de crâne. Comme je bosse beaucoup, je lisais beaucoup mes cours, je les mémorisais vite donc après je savais que je pourrais ressortir des éléments du cours sans soucis. Tout ce qui est réflexion, ça me fait plus peur, donc j'avais tendance à faire des choix en me disant : ce cours je le connais, il suffit que je le recrache... bon, j'essaie quand même de reformuler, de l'amener autrement mais j'ai les connaissances et je sais que je ne prends pas

¹⁷³ Plus largement, certains dispositifs mis en place à l'université rendent possibles l'existence de certaines stratégies étudiantes. Rappelons-nous ce que disait cette étudiante à propos des impasses possibles sur l'UE 4 : « Honnêtement, j'ai pas appris son cours [celui d'E4] parce qu'on me demandait pas de l'apprendre, en fait ! J'ai assisté au cours mais on ne me demande pas de l'apprendre. »

de risque. C'était dans une logique sécurisante pour assurer une bonne note. Avec [E4], c'était plus compliqué, mais en même temps c'était intéressant. Je me rappelle ses exemples, avec le corbeau qui cassait des noix... c'est hyper intéressant mais on pouvait pas forcément le prendre en notes. Je crois que tout le monde aimait aller en cours avec lui, les cours étaient sympas et hyper vivants. Bon, on en ressortait avec peu de notes mais d'un autre côté on avait vu plein de choses, on avait eu plein d'exemples, puis les exemples on s'en souvenait sans les noter, ça nous marque plus qu'une phrase bateau... Après, c'est sûr que pour le partiel, on savait qu'avec [E2] on n'allait pas avoir de surprise, les réponses attendues étaient plus ou moins dans le cours. Avec [E4], on ne savait pas car on ne pouvait pas tout prendre en notes. Faut réfléchir sur le moment à ce qu'il faut prendre, il y a plein d'informations qui partent en même temps donc il faut se demander ce qui est vraiment intéressant, il faut déjà sélectionner, dans l'optique du partiel en janvier. »

Cet extrait rappelle (parmi d'autres points) le caractère spécifique du présentiel, notamment par la multitude d'exemples que l'enseignant mobilise qui oblige l'étudiant à faire le lien entre le concept présenté et l'illustration qui l'accompagne. Face à un style d'enseignement dévoluant, l'étudiant n'a pas d'autres choix que d'effectuer une sorte de prétraitement des informations au moment de la prise de notes et cette capacité semble inégalement maîtrisée par les étudiants. Flavy dira : « Avec [E4] je vais plus vite pour prendre des notes car il donne beaucoup d'exemples, je les note pas parce que je les retiens, en tout cas j'ai l'impression, et aussi parce que souvent il part un peu à côté et je vois pas de lien ». C'est précisément dans ce « à côté » que se joue, nous le croyons, l'espace de la dévolution : c'est à l'étudiant de prendre à sa charge la situation d'apprentissage. Annabelle nous expliquera comment suivre un cours avec E4 l'amène à repenser la structure du cours au moment des révisions : « Il ne suit pas trop de fil, il y a aucun plan. [...] Du coup, je mettais fait mon propre plan, j'avais fait des espèces de grands titres, où je mettais les grandes idées à l'écrit en me les réappropriant ». Tout se passe comme si l'un des ressorts principaux de ce style d'enseignement était de « ne pas penser jusqu'au bout », de laisser des trous... afin d'obliger l'étudiant à établir lui-même les liens que l'enseignant ne présente pas explicitement, générant ainsi (autant qu'il est généré par) la création.

Nous nous rappelons le sujet d'examen proposé par E5 : « Le groupe version psychologie sociale / le groupe version psychosociologie : des différences et/ou des similitudes ? » Alors que nous observions les étudiants composer, nous avons été frappée par la similarité des brouillons des étudiants. La grande majorité d'entre eux tracèrent une grande croix, formant un tableau à double entrée. Ils remplirent alors les cases pour rendre compte de la notion de groupe en « psychologie sociale » et « psychosociologie » eu égard à leurs « différences » et leurs « similitudes ». Nombre d'entre eux eurent du mal d'ailleurs à remplir les quatre cases. Nous avons réussi à récupérer l'un de ces brouillons dans une poubelle à la sortie de la salle d'examen :

Brouillon 1. Brouillon d'examen - UE 3 - E5

Gp. psycho Sociale	Gp psycho. Sociologie
<p>↳ Etude des comportements interactions ind entre eux ⇒ des gp.</p> <p>→ Sciences</p> <p>→ Lewin</p> <p>→ Apport à l'Education</p> <p>→ Moscovici.</p>	<p>→ Etude des comportements des ind personnellement</p> <p>→ Terrain</p> <p>- minorité Active</p> <p>← - Influence Majoritaire ASCH</p> <p>→ Dans un gp. la psychosocio va observer les comportements de chaque ind. et non les int entre eux</p> <p>→ les ind interdépendent. ⇒ PUZZLE</p>
<p>Apport à l'Education</p>	
<p>Ⓡ Qu'est-ce qu'un groupe?</p>	
<p>Selon Blanchet & Trognon 2 types de gp = mini = à partir de 3 pers et max : quand un des membres ne peut plus com.</p> <p>On trouve des gp agrégats et des collections.</p> <p style="margin-left: 40px;">↳ avec int. ↳ sans int.</p>	
<p>Selon M. il faut tjr un alter / ego / objet.</p>	
<p><u>Intro</u> = Un groupe existe dès lors qu'il ya un rassemblement de personne pour un intérêt commun. Cette notion</p>	

L'automatisme avec lequel les étudiants ont exécuté un tableau dont ils essayaient de remplir les cases est l'expression selon nous de ce que le sujet d'examen a créé. Si la manière d'organiser les conditions de l'étude infléchit les manières de faire des étudiants, nous pensons qu'il en est parfois de même avec la manière dont les dispositifs pédagogiques peuvent impacter la pratique enseignante. Nous retranscrivons cette anecdote rapportée par E5 :

« Ça me rappelle un cours (à l'époque je faisais les cours avec les transparents) où il y a eu une panne de lumière, impossible d'utiliser le rétroprojecteur. Et là, sans le dire aux étudiants, je suis parti sur la théorie de l'attribution causale. Je crois que c'est là que j'ai fait mon meilleur cours de psychologie sociale. Je suis parti sur les travaux d'Heider, sur la théorie de l'équilibre, de façon très classique, et après c'est parti, c'est parti, c'est parti, c'est parti... Ça peut-être été le cours le plus avancé, le plus novateur d'un point de vue scientifique que j'aie fait, parce que je n'étais pas tenu par un fil conducteur. Et là, j'ai lancé des pistes, sur l'attribution causale, sur... voilà. J'aurais eu la lumière, j'aurais eu les transparents, j'aurais fait du classique. Mais là, je suis parti. Et ça faisait sens pour moi, je n'avais pas l'impression de raconter n'importe quoi ! Et puis en face, ça captait. Ça se sent. Pas de questions, mais on sentait. J'ai pas noté le jour, j'aurais dû, ça m'aurait permis de dire que j'avais fait au moins un cours intéressant dans ma vie ! (*Rires*) »

Nous réalisons qu'au terme de cette recherche se dessine par extension un apport que nous n'avions pas précisément formulé : réaffirmer le caractère éminemment charnel de la transmission des savoirs et le rôle de ce qui se joue, dans l'instant, au-delà du langage, dans ce qui ne se dit pas, dans ce qui ne peut même pas se montrer, mais dans ce qui se vit, *hic et nunc*, par « cette présence incarnée au cœur de l'acte pédagogique » (Roiné, 2018)¹⁷⁴.

¹⁷⁴ Nous ne nous étonnerons donc pas que 40% des étudiants affirment que la clé de la réussite réside en priorité dans la présence en cours, bien avant la quantité de travail fourni (17%) ou l'organisation (20%).

CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE

« Il fallait s'enquérir qui est mieux savant, non qui est plus savant. Nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vide. Tout ainsi que les oiseaux vont quelquefois à la quête du grain, et le portent au bec sans le tâter, pour en faire becquée à leurs petits : ainsi nos pédants vont pillotant la science dans les livres, et ne la logent qu'au bout de leurs lèvres, pour la dégorger seulement, et mettre au vent. »

M. de MONTAIGNE, *Essais*, 2002, 84.

Le moment est venu de conclure ce travail. Cette conclusion remplira une double fonction : revenir sur les résultats essentiels en en soulignant les enjeux et ouvrir sur les perspectives qu'ils appellent.

Cette recherche a défendu la pertinence d'une approche anthro-pédagogique des phénomènes de diffusion des savoirs à l'université, en considérant « toute situation scolaire [comme] doublement structurée : anthropologiquement et pédagogiquement. [...] Une situation d'enseignement se noue toujours autour d'un projet pédagogique spécifique à un savoir [...] elle exige de ses membres la pratique de jeux de langage, des manières d'être, d'agir... spécifiques à la culture scolaire » (Sarrazy, 2002b, 8). Nous avons transposé ce cadre au milieu universitaire en portant sur la question de la réussite des étudiants un regard contextualisé, non seulement par la description de certaines manières d'étudier (décrites en termes de « cultures ») mais également sur le fond d'un ensemble d'arrière-plans que constituent les manières d'enseigner spécifiques aux savoirs visés. Ainsi, deux objets chers à l'approche anthro-pédagogique ont été au cœur de notre travail : la sensibilité au contrat et les pratiques d'enseignement. De la même manière que Sarrazy s'est proposé d'« examiner à la fois les situations de productions de réponses des élèves et les Arrière-plans susceptibles de rendre compte de ces usages » (Sarrazy, *idem*, 27), nous avons privilégié, au-delà des Arrière-plans scolaires et familiaux, une entrée par les styles d'enseignement pour rendre compte des phénomènes de sensibilité au contrat des étudiants et, conséquemment, de leur réussite. Notre hypothèse centrale consistait à affirmer que les organisations pédagogiques mises en place à l'université (déterminées dans une certaine mesure par les structurations des savoirs en jeu) peuvent avoir des effets sur les manières de garder des traces des enseignements mais aussi sur les positionnements pédagogiques des étudiants à l'égard des implicites du contrat lors des examens.

A partir de là, l'étude plus précise des manières d'enseigner s'est imposée. Par une observation ethnographique de cours magistraux durant un semestre complétée par des

entretiens, nous avons montré que derrière le « cours magistral » se cachent des formes d'enseignement particulièrement variées liées à des logiques épistémologiques qui vont colorer de façon singulière la forme de diffusion des savoirs. Ainsi, le cours magistral – pensé ici comme un « milieu » de l'étude, au sens de la Théorie des Situations – est loin d'être un format homogène en ce sens qu'il peut se décliner : nous avons alors caractérisé ces milieux et nous avons dégagé trois styles d'enseignement¹⁷⁵ (académique, métis, dévoluant).

Afin de mesurer les « effets didactiques que ces organisations engendrent sur les modes d'appréciation des [étudiants] des attentes implicites du contrat » (Sarrazy, *idem*, 130), un nouveau volet de notre recherche s'est alors ouvert, mu par la volonté de décrire les manières d'agir et de penser des étudiants. Nous avons entrepris une analyse de la manière dont les étudiants prennent des notes en cours magistral puis composent en situation d'examen. La prise de notes, comprise comme une production contextualisée, est loin d'être une pratique homogène. Nous avons dégagé trois styles de prise de notes foncièrement différents (littéral, intermédiaire, conceptuel) rendant compte du degré selon lequel l'étudiant retranscrit de manière la plus exhaustive possible la parole de l'enseignant. Se sont dégagées de cette analyse de contenu des figures idéaltypiques de scripteurs dont les deux extrêmes se résument ainsi : tandis que l'un recopie des *mots*, l'autre retranscrit des *idées*. Nos analyses ont montré que les étudiants obtenant les meilleurs résultats sont ceux qui produisent des notes particulièrement conceptuelles, autrement dit, des prises de notes dépassant la simple retranscription rigide et fidèle du discours de l'enseignant et témoignant d'une forme de prétraitement *in situ* par la sélection, l'agencement et la mise en lien des informations retranscrites.

Il s'agit ensuite de comprendre en quoi la manière dont l'étudiant prend en notes les connaissances et les savoirs transmis pouvait être liée à l'usage qu'il en faisait dans sa copie. Une analyse a donc été consacrée aux copies d'examen comprises comme la manifestation de ce que l'étudiant donne à voir au professeur de ce qu'il pense avoir compris du cours. Par une analyse de contenu symétrique à celle des prises de notes, nous avons réalisé une typologie des copies d'examen selon trois styles (restitutif, intermédiaire, décontextualisant). Les différences de productions des étudiants ont été analysées en termes de sensibilité au contrat didactique. Il s'agissait de rendre compte de la manière dont l'étudiant témoigne soit d'une forte logique de restitution (en récitant des éléments du cours sans lien apparent avec le sujet) soit d'une logique qui consiste à « switcher » entre restitution et décontextualisation (en mobilisant des éléments du cours, et mieux, des éléments extérieurs pour traiter la question posée). Nos résultats montrent que les copies décontextualisantes signes d'un faible degré de sensibilité au contrat renvoient aux

¹⁷⁵ Il convient de rappeler que ces trois styles ne se veulent en aucun cas normatifs : il s'agit bien de structurations idéaltypiques qui permettent de penser la complexité de l'enseignement universitaire.

meilleurs étudiants, tandis que les étudiants aux plus faibles résultats restent englués dans la seule logique de restitution.

A ce stade, nous étions en mesure de mettre en lien les styles de prise de notes et les styles de copie des étudiants. Il s'agissait alors de mettre en évidence un ensemble de manières de faire qui s'articulent entre elles et permettent de décrire des figures idéaltypiques. Nous avons ainsi pu montrer que la flexibilité ou la rigidité de l'usage des connaissances et des savoirs dans la prise de notes est liée à la manière de rédiger une copie d'examen. Autrement dit, les étudiants produisant des notes littérales sont également ceux qui auront tendance à rédiger des copies fortement restitutives. La réciproque est également vraie : les étudiants dont la prise de notes présente un style particulièrement conceptuel seront ceux qui composeront des copies fortement décontextualisantes.

Par ces résultats, une première étape venait d'être franchie : décrire des manières d'étudier différentielles permettant de rendre compte de la réussite universitaire. Néanmoins, l'ambition au cœur de cette recherche n'était pas encore satisfaite : mettre en évidence les conditions d'émergence de ces manières d'agir, autrement dit, montrer dans quels contextes de style d'enseignement ces styles de prise de notes et ces styles de copie se manifestent. Nous avons alors montré que les productions des étudiants varient selon la situation. En effet, dans le contexte d'un style d'enseignement académique (caractérisé par une structure particulièrement linéaire et une logique didactique factuelle), le style de prise de notes des étudiants est fortement littéral : à la manière d'un « pilote automatique », les étudiants, quel que soit leur niveau, retranscrivent de manière stricte et exhaustive le discours de l'enseignant, au risque de manquer parfois de cohérence. Seuls les meilleurs étudiants semblent dépasser la littéralité de la retranscription en y apportant une cohérence qui, malgré l'exhaustivité et la linéarité, fait sens.

Dans le contexte d'un style d'enseignement « métis », les étudiants produisent des notes au style intermédiaire : ni dans la pure littéralité, ni dans une complète reconstruction du discours de l'enseignant. Ce style d'enseignement permet une plus grande flexibilité dans la lisibilité de la prise de notes avec les meilleurs étudiants : ces derniers se détachent de la linéarité qui caractérisait pourtant leurs prises de notes dans le contexte d'un style d'enseignement académique. Le style d'enseignement dévoluant (que nos observations ont pu présenter comme un style parfois déroutant, par sa structure arborescente et sa logique conceptuelle), invalide la possibilité d'une retranscription littérale de la parole de l'enseignant et oblige l'étudiant à reformuler et à sélectionner les informations. Dans ce contexte, les prises de notes sont majoritairement conceptuelles, mais les étudiants se distinguent par la cohérence qui les caractérise : les meilleurs étudiants restructurent leur prise de notes de manière agencée et produisent des notes fortement cohérentes. Les plus faibles, englués dans une écriture littérale et dans le souci de noter impérativement ce qui semble important, sont auteurs de prises de notes peu cohérentes.

Nos derniers résultats ont permis de porter un nouvel éclairage sur la question de la réussite. Qu'est-ce qui fait une bonne copie d'examen à l'université ? Nous l'avons montré, une copie dans laquelle l'étudiant témoigne de sa compréhension par des marques de décontextualisation des connaissances. Seulement, selon la situation, les manières de composer des étudiants varient. A la fin du semestre, les enseignants proposent, selon leurs conceptions pédagogiques et les nécessités induites par la logique didactique du cours, un sujet d'examen. Alors que certains cours, répondant à un fort contrat d'émission-restitution, appellent la restitution, d'autres suscitent davantage une création singulière de la part de l'étudiant. Par la mise en correspondance des styles de copie, des résultats des étudiants et des styles d'enseignement, c'est le caractère anthropologique de la réussite qui est en jeu, autrement dit, les critères à partir desquels les professeurs estiment la qualité de la copie. Corrigés par un enseignant académique, les étudiants font preuve d'un fort degré de sensibilité au contrat didactique : ils ne s'autorisent pas (ou peu) les écarts à la règle pourtant nécessaires pour témoigner de la bonne compréhension d'un concept, leurs copies sont principalement restitutives et contiennent très peu d'éléments extérieurs au cours. A l'inverse, lorsqu'ils seront lus par un enseignant au style dévoluant, les copies se caractérisent par un style décontextualisant : les étudiants se permettent davantage de montrer explicitement des liens entre des choses vues (ou non) en cours et la question posée, signe d'une plus grande flexibilité dans l'usage des concepts et ainsi, d'une plus faible sensibilité au contrat.

Au terme de ces résultats, le bien-fondé de nos hypothèses initiales ne laissait maintenant plus de doutes : il existe bien un effet significatif des styles d'enseignement sur les phénomènes de sensibilité au contrat didactique, toutes choses égales par ailleurs. Néanmoins, si nous avons constaté que les copies décontextualisantes (œuvres d'étudiants non sensibles au contrat) sont produites dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant, nous avons également observé que les étudiants non-sensibles au contrat réussissent indépendamment du style d'enseignement. Le bon étudiant est donc bien celui qui s'autorise plus que les autres ces écarts à la règle que Sarrazy explique par une forme de causalité récursive : « La sensibilité est à la fois cause et effet du niveau scolaire » (Sarrazy, 1996, 567). C'est parce que l'étudiant est bon qu'il se permet ces risques didactiques qui consistent à montrer qu'il a compris, et c'est l'acte par lequel il se le permet qui constitue des gages de compréhension, voire des critères d'excellence.

En résumé, notre travail a consisté à mettre en évidence des infléchissements et des ajustements possibles entre les styles d'enseignement et les effets qu'ils produisent sur les postures estudiantines, sans pour autant attester d'une quelconque forme de mécanicité. D'où proviennent ces capacités de décontextualisation des étudiants ? S'il est évident qu'un ensemble de facteurs en interaction (qui dépassent le cadre de notre recherche) pourraient permettre de rendre compte de ces phénomènes, notre travail, par l'entrée des styles

d'enseignement, contribue à une partie de la réponse. Nous avons commencé à entrevoir comment la question de la réussite peut s'appréhender à l'aune d'une part plus « cachée » des pratiques étudiantes, par des manières de s'acculturer au milieu universitaire :

« Réussir à l'université, c'est s'insérer... c'est être assimilé par le milieu et assimiler le milieu aussi. C'est s'imprégner, voilà, c'est vraiment ça. Ça veut dire, avoir l'habitude d'y rester, avoir des discussions avec les professeurs, de ne pas juste se dire : "on se voit dans le cadre de l'amphi et c'est tout". Un bon étudiant, c'est celui qui ne va pas être passif face au cours, mais qui va se poser des questions, qui va remettre un peu en question ce qu'il peut apprendre, accepter de ne pas être d'accord avec tout. Ce n'est pas juste avoir un diplôme. Même si, techniquement, ça marche ! Et encore ! Par exemple, [E4], heureusement qu'il est là : on sent qu'il a cette réflexion, qu'il se dit : "Moi, je ne veux pas que n'importe qui puisse aller enseigner après". [...] J'ai des amis que je considère comme de bons étudiants, avec qui on se retrouve et on discute, on se fait des lectures à voix haute de livres. Réussir, c'est vraiment s'impliquer. Faut que ça fasse partie de sa vie. C'est lui donner une part suffisamment importante pour vraiment s'en imprégner. Voilà, c'est ça : le savoir, le lieu, les gens... En fait, réussir à l'université, c'est se sentir un peu chez soi. »

(24 mai 2017 – entretien avec Paul).

Ainsi, une perspective de prolongement de nos travaux, déjà à l'œuvre à travers la thèse de Touati (en cours), permettra très certainement de rendre compte de certains facteurs de réussite par un travail sur la face cachée de l'étude comme produit de ce qu'elle appelle une « socialisation scolastique ». Par nos résultats, nous avons montré qu'apparaît là l'expression de certaines « cultures » estudiantines, au sens véritablement d'un ensemble de manières d'être et de penser, et que celles-ci peuvent être invalidées ou renforcées par les dispositifs pédagogiques mis en place à l'université. Rappelons-nous le phénomène de « l'étudiant didacticien » : cette capacité à anticiper les attentes de l'enseignant et ainsi à adapter ses révisions selon les exigences contenues dans la logique didactique propre au cours. Donner la possibilité aux étudiants de « réussir » (au sens de l'obtention du diplôme) par la seule logique de restitution constitue déjà une manière de renforcer certaines stratégies d'étude en en permettant l'existence. Si le style académique, généralement plus apprécié par les étudiants aux résultats plus faibles, facilite des postures restitutives, tandis que le style dévoluant invalide une logique de répétition en faveur de la compréhension, il convient de s'interroger sur le type d'étudiant que l'université souhaite former.

Notre travail est une invitation à la réflexion sur le rôle de la pédagogie universitaire dans le renforcement ou l'infléchissement de ces stratégies d'étude. Si « la formation à l'enseignement se constitue en général "sur le tas" » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010, 51),

ce travail de thèse peut contribuer à éclairer les actuels formateurs des Maîtres de conférences eu égard à l'obligation de formation nouvellement mise en place. Il convient de rappeler la fonction sociale que remplit l'Université qui, par la validation d'un diplôme, ouvre la porte au marché du travail. C'est une préoccupation que le discours des enseignants, en l'occurrence celui de E1, n'a pas omis de mentionner :

« La question de la réussite, c'est un discours des politiques qui nous contraint. Avec la nouvelle accréditation, on est soumis à des contraintes très pragmatiques : les étudiants ont la possibilité de compenser leurs notes entre chaque UE dès les premières sessions. Je dis souvent : c'est hyper difficile d'échouer à sa Licence, et ça, c'est dommage. [...] En fait, la réussite, je ne l'entends pas de la même façon que les politiques. Pour moi, réussir sa Licence, c'est pas avoir sa Licence, paradoxalement. Réussir, c'est rentrer dans ces connaissances, être à l'aise avec un certain type de savoirs, des manières de faire et de penser liées aux questions éducatives et de diffusion des savoirs. Un étudiant qui arrive à acquérir ces manières de concevoir, pour moi, il réussit. Et avoir sa Licence devrait être une conséquence des connaissances acquises. Parfois, l'espèce d'obnubilation à ce qu'ils aient leur diplôme, paradoxalement, nuit à l'acquisition de ces connaissances. [...] En Master, je m'arrange pour ce ne soit plus possible. Déjà, en Licence, j'essaie mais mon pouvoir est limité à cause des compensations. Il y a des choses sur lesquelles je peux jouer [...] Quelqu'un qui va sortir avec un niveau Licence, qui possiblement va passer des concours pour être professeur, et qui fait une faute d'orthographe toutes les deux lignes, je le banane. J'ai une conception selon laquelle les idées sont aussi importantes que les moyens qu'on a pour les porter, et je dirais même que les idées ne peuvent véritablement se déployer dans toute leur puissance que quand les moyens dont on dispose pour les porter, pour les faire vivre, sont eux-mêmes de qualité [...] Il faut que les étudiants qui sortent de chez nous sachent se positionner intelligemment par rapport aux questions qu'ils traitent, et pas en prétendant mettre au pas les professeurs, les familles ou même les politiques parce qu'ils auraient acquis deux savoirs dans la discipline. »

Si les pratiques enseignantes sont fortement contraintes par des injonctions de nature politique, notre étude a permis de montrer que le cours magistral constitue néanmoins un levier puissant de transformation des pratiques étudiantes et de formation des citoyens dont on espère que « l'usage public » (Kant, 1991) de leur raison participera activement à la société de demain. Il convient de préciser clairement notre positionnement : il n'a pas s'agi de valoriser la logique de décontextualisation au détriment de la logique de restitution. Nous rejoignons E1 dans l'idée que c'est bien une combinaison de ces dernières qui est attendue à l'université :

« Quelqu'un qui, bêtement, sur mon cours d'histoire de la péda va s'être enquis à retenir que la péda, ça naît avant Philippe Meirieu et que c'est

passé par Machin, par Truc, par Bidule... rien que le fait d'avoir ça dans sa caboche même si c'est de manière automatique, pour moi, c'est quelque chose. Même s'il l'a retenu par cœur, c'est quelque chose. C'est un par cœur qui, quelque part, a une valeur par rapport à l'idée que la péda ce serait aimer les enfants. Savoir par cœur que la péda, c'est au moins vingt bonshommes qui ont écrit des bouquins, permet déjà de poser quelque chose contre la simplicité de ce qu'est censée être la péda. C'est pour ça que c'est pas binaire pour moi la question du par cœur. Le par cœur va avoir un effet sur... disons que ça va changer ce que ça aurait été sans ça. Ils pourront dire : "[E1] nous avait quand même dit qu'il y avait... comment il s'appelait ? Pla... Pla... mais si tu sais, c'est pas celui qui était moche, c'est l'autre¹⁷⁶ !" (*Rires*) »

Une croyance tout à fait puissante dans ses conséquences est celle qui consiste à opposer radicalement « apprendre par cœur » et « penser par soi-même », en y associant respectivement des vertus manichéennes. Tout se passe comme si, dans le discours tenu par les étudiants notamment, « apprendre par cœur » portait déjà en soi des connotations négatives. Ils ont été nombreux à rejeter d'emblée cette pratique en certifiant ne pas y avoir recours, comme s'il s'était agi d'un manquement à la morale. Charlie affirmera : « Ah non, mes fiches je les apprends pas par cœur ! » Elle dira peu après : « Je les relis, je les relis et j'essaie d'enregistrer ce qui me semble important. J'ai cinq fiches, par exemple : je vais en lire une recto-verso et ensuite je vais la cacher et je vais parler comme si je la récitais. Et à la fin, quand j'ai tout fini, je reprends tout et je recommence. » Wittgenstein, mais également Austin, nous aident à comprendre l'apparente contradiction contenue dans les propos de Charlie : comment accorder du *sens* à l'expression « apprendre par cœur », si ce n'est par ses *usages* ? Ce sont ces derniers que notre travail s'est proposé d'interroger. « Il y a 'par cœur' et 'par cœur', nous dira Annabelle, avant de poursuivre :

Du 'par cœur' que tu apprends mais que tu ne comprends pas, et il y a du 'par cœur' que tu apprends mais que tu comprends. Moi, effectivement, je fais du par cœur (stratégiquement, des fois, c'est plus rapide), mais ce sont des trucs que je comprenais vraiment, je ne recrachais pas. J'avais appris un peu par cœur mais ça me parlait. En fait, je crois que j'ai bien compris leur message à eux, je me le suis réapproprié. C'était leur réflexion à eux, que je comprenais, et je leur montrais que je la comprenais. »

Annabelle rappelle que la construction d'une pensée s'appuie toujours sur celles des autres. De la même manière que le « par cœur » est stigmatisé comme étant la pratique à proscrire typique de l'étudiant trop « scolaire », l'acte de « penser par soi-même » est compris par certains comme l'acte de l'émergence d'une pensée *ex-nihilo*, résultant de la pure création. Ceci explique sûrement la réticence de certains étudiants face à la pratique de la dissertation. User de sa raison ne signifie pas inventer à partir de rien, et l'appropriation

¹⁷⁶ A comprendre : « Ce n'est pas Socrate, c'est Platon ! »

d'un savoir enseigné est déjà une marque de création personnelle, de la même façon qu'apprendre par cœur n'est pas nécessairement le signe d'une reproduction mécanique. Rappelons ce que dit Chomsky : la création ne peut émerger du rien ; elle se fait toujours à l'aune d'un système de règles plus ou moins implicite (Chomsky, 2010, 22). On pense toujours en appui de, en opposition à... de la même façon que la science s'est toujours construite *contre* quelque chose. N'est-ce pas ce que nous disent les enseignants E1 et E4, lorsque le premier nous avoue : « J'ai grandi en étant très scolaire, et j'ai pensé après », ou que le second, citant Alain, affirme : « Avant de savoir s'il est musicien, enseigne-lui la musique et tu verras après ».

La transmission des savoirs à l'université et la réussite des étudiants apparaissent comme des questions bien plus complexes que l'injonction qui consiste à se dire qu'il conviendrait d'utiliser des diaporamas ou des boîtiers de vote pour stimuler l'attention des étudiants et promouvoir leur réussite¹⁷⁷. Redisons-le, il va de soi que ce travail n'a aucune visée prescriptive mais nous avons la prétention de croire qu'il permettra de nourrir de façon consistante le champ foisonnant de la pédagogie universitaire en rappelant le rôle des styles d'enseignement dans les positionnements didactiques des étudiants. Nous pensons que le défi de l'université de demain est, avant de répondre à l'injonction à l'innovation à laquelle elle est soumise, de réfléchir à l'organisation des conditions propres à la dévolution, en favorisant chez les étudiants une logique qui consisterait à « comprendre avant de répéter »¹⁷⁸.

Doit-on prédire la mort du cours magistral ? Non, car ce travail aura, au contraire, tenté de rappeler son caractère éminemment vivant : l'espace de vie des concepts, le lieu de la force des idées, le milieu propice à l'émergence de la pensée, générant et généré par la créativité. Nous ne céderons pas au pessimisme, nous en ferons au contraire un espoir d'éducabilité, une sorte d'ode à l'éducation.

¹⁷⁷ Nous pensons qu'il serait une erreur de croire que toute modification des formes classiques de l'enseignement universitaire serait didactiquement pertinente, *a fortiori* lorsque ces formes empruntent à la technologie (pédagogie numérique). Rien ne permet d'affirmer, en effet, que le format du MOOC, par exemple, est didactiquement universel.

¹⁷⁸ Nous faisons ici référence aux propos de E4 retranscrits à la fin du 5.3.2 « Des "manières d'être au monde" ».

BIBLIOGRAPHIE ET REFERENCES

ADANGNIKOU N. (2008), « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France? », *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 34, n° 3, pp. 601-621.

ADANGNIKOU N. & PAUL J. J. (2008), « La formation à la pédagogie universitaire en France, une offre encore trop restreinte », 25, *Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*, 19-22 mai, Montpellier.

AGULHON C. & ENNAFAA R. (2016), « Les étudiants étrangers, des trajectoires spécifiques ? », dans GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E., *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Etudes & recherche), pp. 293-312.

AIKEN E.G., THOMAS G. S., SHENNUM W. A. (1975), "Memory for a lecture: Effects of notes, lecture rate, and informational density", *Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 439-444.

ALAVA S. & ROMAINVILLE M. (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition », *Revue française de pédagogie*, n° 136, pp. 159-180.

ALBERO B. (2013), « Formation et numérique dans l'enseignement supérieur : changer de siècle », communication présentée aux Journées Vivaldi, Saint Denis de La Réunion, repéré à https://www.canal-u.tv/video/universite_de_la_reunion_sun/enseignement_superieur_et_numerique_changer_de_siecle.13318

ALBERO B. (2014), « La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation » (chapitre 1), dans LAMEUL G. & LOISY C. (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche*, Bruxelles : De Boeck, pp. 27-53.

ALBERO B. & CHARIGNON P. (2008), « E-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ? », Les dossiers de l'agence, Agence de mutualisation des universités et établissements. [En ligne] http://www.amue.fr/fileadmin/amue/formation-vie-etudiant/documents-publications/E_pedagogie.pdf

ALTET M. (1994), « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage », *Recherche et Formation*, n° 15, pp. 35-44.

AMADIEU F. & TRICOT A. (2015), « Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 34, n° 2, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 29 novembre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/5155> ; DOI : 10.4000/apliut.5155

ANNOOT E. (2012a), « La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? », *Education et socialisation*, 31 p.

ANNOOT E. (2012b), *La réussite à l'université*, Bruxelles : De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement, 168 p.

ANNOOT E. & FAVE-BONNET M. F. (dir.) (2004), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris: L'Harmattan.

AUSTIN J. L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Ed. du Seuil, 203 p.

BAILLET D. & REY B. (2015), « Rapport au(x) savoir(s), pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université », dans *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2015, p. 147-158.

BARAK M., LIPSON A. & LERMAN S. (2006), "Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls", *Journal of Research on Technology in Education*, 38, pp. 245-263.

BARBIER M., FARACO M. & PIOLAT A. (2002), "A comparison between L1 and L2 notetaking in undergraduate students", *Studies in Writing*.

BARBIER M. L., FARACO M., PIOLAT A., ROUSSEY J. Y. & KIDA T. (2003), « Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2 », *Arob@se*, 7, 1-2, pp. 180-203.

BARBIER M.-L., FARACO M., PIOLAT A. & BRANCA S. (2004), « Prise de notes et procédés de condensation en français L2 par des étudiants anglais, espagnols et japonais », dans ANDRIEUX-REIX N., BRANCA S. & PUECH C. (dir.), *Écritures abrégées (notes, notules, messages, codes...)*. *L'abréviation entre pratiques spontanées, codifications, modernité et histoire*, Gap : Ophrys, coll. « Bibliothèque de faits de langues », pp. 143-161.

BARRY A. (2014), *Expérience, connaissances et savoirs : le cas de la variabilité dans la résolution de problèmes d'arithmétique chez des enseignants de cycle 3*, Mémoire de Master Mention Sciences de l'Education, s/d Pr. B. Sarrazy, Université de Bordeaux, 75 p.

BARRY A. (2015), *Les utopies de la pédagogie universitaire : discours, idéologies, institutions*, Mémoire de Master Mention Sciences de l'Education, s/d Pr. B. Sarrazy, Université de Bordeaux, 105 p.

BARRY A., NOVOTNA J. & SARRAZY B. (2015), "Experience and didactical knowledge – the case of didactical variability in solving problems", *Conference proceedings of ICMI Study 23 : primary mathematics study on whole numbers*, Actes des congrès du 3-7 juin 2015, Macau, pp. 407-414.

BEDUWE C. & GIRET J.-F. (2016), « Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants », dans GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E., *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Etudes & recherche), pp. 47-57.

BENHENDA A. & DUFOUR C. (2015), « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France », *Regards croisés sur l'économie*, n° 16, pp. 93-104.

BERNSTEIN B. (1975), *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Editions de Minuit, 352 p.

BERTHIAUME D., LANARES J., JACQMOT C., WINER L. & ROCHAT J.-M. (2011), « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Une stratégie de soutien au développement pédagogique des enseignants ? », dans *Former les universitaires en pédagogie*, n° 67, pp. 53-72.

BERTHIAUME D. & REGE COLET N. (dir.) (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, coll. Explorations, 345 p.

BERTRAND C. (2014), *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Rapport à la demande de Madame Simone Bonnafous, 17 mars 2014, 38 p.

BIREAUD A. (1990), *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris : Ed. d'organisation.

BLANC O. (2008), *Textes et textiles du Moyen Age à nos jours*, ENS Editions Institut d'Histoire du Livre, 160 p.

BOCH F. (1998), « Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur », *Lidil*, n° 17, pp. 57-64.

BOCH F. (2000), « Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université ». *Pratiques*, 105-106, pp. 137-155.

BOCH F., TUTIN A. & GROSSMANN F. (2003), « Analyse de textes réécrits à partir de prises de notes. Intérêt de la méthode RST (Rhetorical Structure Theory) », *Arob@se*, 7, pp. 30-46.

BOHAY M., BLAKELY D., TAMPLIN A. & RADVANSKY G. (2011), "Note taking, review, memory, and comprehension", *The American Journal of Psychology*, 124, pp. 63-73.

- BOUCHARD R., PARPETTE C. & POCHARD J. C. (2003), « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », *Cahiers du Français Contemporain*.
- BOURDIEU P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (1980), *Le sens pratique*, Paris : Ed. de Minuit, 475 p.
- BOURDIEU P. (2007), *La misère du monde*, Paris : Ed. du Seuil.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris : Editions de Minuit, 189 p.
- BOUVERESSE J. (1986), « Le 'Paradoxe de Wittgenstein' ou comment peut-on suivre une règle ? », *SUD*, 16^{ème} année, n° hors-série, pp. 11-56.
- BOYER R. & CORIDIAN C. (2001), « Enseigner en première année de l'université de masse », *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 141-153.
- BOYER R. & CORIDIAN C. (2002), « Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de DEUG », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 3.
- BOYER R. & CORIDIAN C. (2004), « Réussir en première année d'université », dans ANNOOT E. & FAVE-BONNET M.-F. (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris: L'Harmattan.
- BOYER R., CORIDIAN C. & ERLICH V. (2001), « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, pp. 97-105.
- BRANCA-ROSOFF S. (2006), « Littératie et prise de notes. Le primat de la fonction iconique », *Pratiques*, pp. 131-132.
- BRANCA-ROSOFF S. & DOGGEN J. (2003), « Le rôle des indices déclencheurs et inhibiteurs dans les prises de notes des étudiants. Quelques contrastes entre scripteurs « français » et « étrangers », *Arob@se*, 7, 1-2, pp. 152-166.
- BRETZING B. & KULHAVY R. (1979), "Notetaking and depth of processing", *Contemporary Educational Psychology*, 4, pp. 145-153.
- BROUSSEAU G. (1986), *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Thèse pour le doctorat d'état, Université de Bordeaux I, 481 p.
- BROUSSEAU G. (1987), « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Etudes en didactique des mathématiques*, doc. Ronéo, Université de Bordeaux I, IREM, 84 p.
- BROUSSEAU G. (1988), « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9-3, pp. 309-336.

- BROUSSEAU G. (1997), « La théorie des situations didactiques », *Interactions didactiques*, cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal, 57 p.
- BROUSSEAU G. (1998a), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage, 385 p.
- BROUSSEAU G. (1998b), « Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques », 9 p.
- BROUSSEAU G. & BROUSSEAU N. (1987), *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire*, Université de Bordeaux I, IREM, 535 p.
- BROUSSEAU G. & CENTENO J. (1991), « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 11/2.3, Grenoble : La Pensée sauvage, pp. 167-210.
- BROWN C. (1988), "Comparison of typing and handwriting in "two-finger typists"", *Proceedings of the Human Factors Society*, 32, pp. 381-385.
- BRU M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud, 165 p.
- BRU M. (1992), « Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, pp. 11-26.
- BRU M. (2001), « Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix », *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 5, pp. 5-9.
- BRU M. (2002), « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- BRU M. (2006), *Les méthodes en pédagogie*, Que sais-je, Paris: Presses Universitaires de France.
- BUI D., MYERSON J. & HALE S. (2013), "Notetaking with computers: exploring alternative strategies for improved recall", *Journal of Educational Psychology*, 105, pp. 299-309.
- CAPELLE C. (2010a), « La correction de copies d'examen : du support papier à la gestion par ordinateur », May, Lyon, France, pp. 123-129, 8 p.
- CAPELLE C. (2010b), « Pratiques de correction sur copies d'examen et nouveaux usages instrumentés », *EducPros*, pp. 1-16, 17 p.
- CHARLE C. & VERGER J. (2012), *Histoire des universités. XIIIe-XXIe siècle*, PUF, coll. Quadrige Manuels, 334 p.

- CHARLES N. (2016), « Du public « adulte » à l'enjeu des parcours non traditionnels », dans GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E., *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Etudes & recherche), pp. 263-275.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos (Poche Education), 112 p.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992), *Ecole et savoir. Dans les banlieues... et ailleurs*, Paris : Armand Colin, 253 p.
- CHAUVIGNE C. & COULET J.-C. (2010), « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre 2010, pp. 15-28.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 126 p.
- CHOMSKY N. (2010), *Réflexions sur l'Université*, Presses de l'Université du Québec ; Ed. Raisons d'agir, 169 p.
- CHOPIN M.-P. (2007), *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- CHOPIN M.-P. (2008), « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement », *Education et didactique*, vol. 2, n° 2, septembre, pp. 63-79.
- CHOPIN M.-P. (2014), *Approche anthropologie de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologique du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation : champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique*, Habilitation à diriger des recherches, Université de Bordeaux, 2014.
- CHOPIN M.-P. (2016) « Anthropologie de la diffusion des savoirs », *Education et didactique*, 10-3, pp. 45-57.
- CHOPIN M.-P. & SARRAZY B. (2014), « Contribution anthropo-didactique à l'étude des effets de l'individualisme sur la création des inégalités scolaires », *Education et didactique*, 8-2, pp. 9-24.
- CLANCHE P. (1987), « Le monde à l'envers : pédagogie du français et traitement de la consigne en classe de seconde », *Revue Française de Pédagogie*, 1987, n° 81, pp. 43-54.
- CLANCHE P. (2000), « Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique », dans 3ème colloque international *Recherche(s) et formation*, Marseille, 14-16 février 2000.

- CLANET J. (2001), « Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université », *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 27, n° 2, pp. 327-352.
- CLOT Y. (2010), *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris : La Découverte, 192 p.
- COLLIN S. & SAFFARI H. (2017), « Le numérique en pédagogie universitaire : du constat d'efficacité à l'adoption », *Le Tableau*, vol. 6, n° 2.
- COULON A (1993), *Ethnométhodologie et éducation*, Paris : PUF, 238 p.
- COULON A. (2005), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : Economica, 233 p.
- COULON A. & PAIVANDI S. (2008), *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, Rapport à l'OVE, Paris.
- DAELE A. & SYLVESTRE E. (2013), « Comment enseigner avec les technologies de manière pertinente ? », dans BERTHIAUME D. & REGE COLET N., *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*.
- DE CECCATTY M. (1964), « Les missions de l'Université et leur fonction sociale », *Esprit*, Nouvelle série, n° 328, mai-juin 1964, pp. 768-775.
- Décret n° 2013-756 du 19 août 2013 relatif aux dispositions réglementaires des livres VI et VII du code de l'éducation (Décrets en Conseil d'Etat et décrets) – article R712-10.
- DE KETELE J.-M. (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de pédagogie*, 172, pp. 5-13.
- DEMOUGEOT-LEBEL J. (2017), « Le "bon cours" et le "mauvais cours" : analyse descriptive et essai de typologie des conceptions de jeunes enseignants-chercheurs en France », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, pp. 131-149.
- DEMOUGEOT-LEBEL J. & LANARES J. (2013), « Comment utiliser un diaporama pour favoriser les apprentissages des étudiants ? », dans BERTHIAUME D. & REGE COLET N., *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*.
- DEMOUGEOT-LEBEL J. & PERRET C. (2010), « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université », *Savoirs*, 2010/2, n° 23, pp. 51-72.
- DIDEROT D. (1994), *Paradoxe sur le comédien*, Paris : Gallimard, coll. Folio, 234 p.

- DIVESTA F. & GRAY G. (1972), "Listening and note taking", *Journal of Educational Psychology*, 63, pp. 8-14.
- DOGGEN J. (2007), *Reformulations didactiques : effets sur la prise de notes d'étudiants francophones*, Université de Paris III.
- DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'Université de masse », *Revue française de sociologie*, n° 4, pp. 551-532.
- DUFOUR D.-R. (1999), *Le bégaiement des Maîtres*, coll. *Hypothèses*, Ed. Arcanes, 210 p.
- DUGUET A. (2014), *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*, Thèse de Doctorat, s/d S. Morlaix, Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, décembre 2014.
- DUGUET A. (2015), « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, n° 79, pp. 9-26.
- DUGUET A. (2018), « Effet des pratiques enseignantes sur les manières d'étudier en première année universitaire : une approche comparative entre différentes composantes », *Éducation et socialisation*, n° 47.
- DUGUET A., LE MENER M. & MORLAIX S. (2016), « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale*, n° 57, pp. 31-53.
- DUGUET A. et MORLAIX S. (2012), « Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? », *Questions Vives*, vol. 6, n° 18, pp. 93-110.
- DUPONT S., DE CLERCQ M. & GALAND B. (2015), « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 191, pp. 105-136.
- DURKHEIM E. (1922), *Education et sociologie*, Quadrige, Librairie Félix Alcan, Paris : PUF, 131 p.
- DURU-BELLAT M. (1989), « Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université », *L'orientation scolaire et professionnelle*, pp. 59-70.
- DURU-BELLAT M. (1995), « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université », *Savoir Education / Formation*, vol. 3, pp. 399-416.

- DURU-BELLAT M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris : PUF, 256 p.
- ELUERD R. (1972), « La norme et la correction des copies », *Langue française*, vol. 16, n° 16, pp. 114-123.
- ERLICH V. & LUCCIARDI J. (2004), « Le rapport à l'écrit des étudiants de première année d'université. Analyse de notes de cours magistral et de copies d'examen », dans *Pour une approche plurielle du travail scolaire : élèves et étudiants, Spirale*, n° 33, pp. 113-126.
- FARACO M. (1997), « Etude longitudinale de la prise de notes d'un cours universitaire français : le cas d'étudiants étrangers d'un cursus européen », *ASp*, 15-18, pp. 41-54.
- FARACO M. et KIDA T. (2003), *Interaction entre prosodie didactique et prise de notes en L2, Arob@se*, 1-2, pp. 167-179 [<http://www.arobase.to>]
- FAVE-BONNET M.-F. (dir.) (2003), *Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures*, Actes du Colloque inter-universitaire organisé par ADMES Grand-Ouest, Angers, 27-28 mars 2003, 142 p.
- FELOUZIS G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris : PUF.
- FELOUZIS G. (dir.) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, (1^{re} éd.), Paris : PUF.
- FISCHER S. (1994), *Stress in academic life*, Buck : Open University Press, 106 p.
- FRAISSE E. (dir.) (1993), *Les étudiants et la lecture*, Paris : PUF (Politique d'aujourd'hui), 264 p.
- FRICKEY A. & PRIMON J.-L. (2003), « Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure », dans FELOUZIS G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- FRIED C. (2008), "In-class laptop use and its effects on student learning", *Computers & Education*, 50, pp. 906-914.
- GALLAND O. (2016), « Le budget étudiant », dans GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E., *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Etudes & recherche), pp. 17-31.
- GALLAND O. (dir.), CLEMENCON M., LE GALLES P. & OBERTI M. (1995), *Le monde des étudiants*, Paris : PUF, 248 p.
- GATE J.-P. (2003), « Le tutorat auprès d'étudiants de première année d'université : un dispositif d'évaluation formative », dans FAVE-BONNET M.-F. (dir.), *Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures*, pp. 100-107.

- GAUTHIER R.-F., CAFFIN-RAVIER M., MOSNIER M., DESCAMPS B. & PERETTI H. (2007), « L'évaluation des étudiants à l'université : point aveugle ou point d'appui ? », Inspection général de l'administration de l'Education nationale et de la Recherche, n° 2007-072, 80 p.
- GAUVRY C. (2013), « L'interprétation du sens des énoncés. Une lecture contextualiste », *Methodos*, n° 13.
- GEERTZ C. (1973), "The interpretation of cultures", New York: Basic Books, 470 p.
- GEERTZ C. (1998), « La description dense : vers une théorie interprétative de la culture », *Enquête*, n° 6, pp. 73-105.
- GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E. (dir.) (2016), *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Etudes & recherche), 312 p.
- GUEUDET G., LAMEUL G. & TROUCHE L. (2011), « Questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », regard et rôle de la recherche », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), pp. 7-10.
- GRIGNON C. & GRUEL L. (1999), *La vie étudiante*, Paris : PUF, 195 p.
- HATIVA N., BARAK R. & SIMHI E. (2001), "Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies", *Journal of Higher Education*, 72, pp. 699-729.
- HEMBROOKE H. & GAY G. (2003), "The laptop and the lecture: the effects of multitasking in learning environments", *Journal of Computing in Higher Education*, 15, pp. 46-64.
- HOUART M. (2009), *Etude de la communication pédagogique à l'université à travers les notes et les acquis des étudiants à l'issue du cours magistral de chimie*, Thèse de doctorat, Namur : Facultés des Universitaires Notre-Dame de la Paix, 248 p.
- HOUSSAYE J. (1992), *Le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang, 267 p.
- HUMBOLDT G. de (1969), *The limits of State Action*, Cambridge University Press, (traduction française : *Essai sur les limites de l'action de l'Etat*, Lamnay, Les Belles lettres, Bibliothèque classique de la liberté, 2004).
- IGO L., BRUNING R. & MCCRUDDEN M. (2005), "Exploring differences in students' copy-and-paste decision making and processing: A mixed-methods study", *Journal of Educational Psychology*, 97, pp. 103-116.
- JELLAB A. (2013), "Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants: les enseignements d'une recherche qualitative", *L'Homme et la société*, n° 1, pp. 227-250.

- KANT E. (1991), « Qu'est-ce que les Lumières ? », dans KANT E., *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée ? Qu'est-ce que les Lumières ?*, [trad. Par J.-F. Poirier et F. Proust], Paris : Flammarion, pp. 41-51.
- KEMBER D. (1997), "A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching", *Learning and Instruction*, n° 7, pp. 255-275.
- KEMBER D., REDDY S., MA R., CHRISTIAN B., & MCNAUGHT C. (2006), *Excellent University Teaching*, Hong Kong : Chinese University of Hong Kong.
- KIEWRA K. A. (1987), "Notetaking and review: The Research and its implications", *Instructional Science*, septembre 1987, vol. 16, pp. 233-249.
- KOHN R. C. & NEGRE P. (1991), *Les Voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*, Paris : Nathan.
- LAHIRE B. (1997), *Démocratisation, formes scolaires et techniques intellectuelles*, Actes du colloque *Défendre et Transformer l'École pour tous*, Marseille, 3-4-5 octobre 1997, CD-Rom édité par l'IUFM d'Aix-Marseille, 12 p.
- LAHIRE B. (2000), « Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles », dans GRIGNON C. (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*, Paris : PUF.
- LAHIRE B. (2006), « Pour une pédagogie explicite », *Le Monde de l'éducation*, n° 351, octobre, pp. 69-73.
- LAHIRE B., MILLET M. & PARDELL E. (1997), *Les manières d'étudier : Enquête 1994*, Paris : La Documentation Française (Cahiers de l'OVE), 175 p.
- LAMBERT-LE MENER M. (2012), *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*, Thèse de doctorat, s/d S. Morlaix, Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation, novembre 2012.
- LAMEUL G. & LOISY C. (dir.) (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, Bruxelles : De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 300 p.
- LASSARRE D., GIRON C. & PATY B. (2003), « Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 4, pp. 669-691.
- LEBLANC C. (2003), « Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures : le dispositif EQUIS », dans FAVE-BONNET M.-F. (dir.), *Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures*, pp. 64-68.

- LEROUX J. Y. (1997), « Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse », *Gestion de l'enseignement supérieur*, 9 (1), pp. 115-125.
- LOIZON A. & MAYEN P. (2015), « Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 24 mars 2015, consulté le 25 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1004> ; DOI : 10.4000/dms.1004
- MARCHIVE A. (2005), « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, vol. 38, pp. 75-92.
- MARCHIVE A. (2006), *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation. Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, EA 2964 DAEST, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- MARCHIVE A. (2007), « Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire », Paru dans *Ethnologie française*, vol. 37, 2007/4, pp. 597-604.
- MARCHIVE A. (2008), *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Paideia », 152 p.
- MARCHIVE A. (2011), *Un collège Ambition réussite : ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*, Paris: l'Harmattan.
- MCDERMOTT R. & VARENNE H. (1995), "Culture as disability", *Anthropology and Education quarterly*, 26(3), pp. 324-348.
- MEIRIEU P. (1985), *L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 174 p.
- MEIRIEU P., (1991), *Le choix d'éduquer*, Paris : ESF. 198 p.
- MEIRIEU P. (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF. 281 p.
- MERTON R. (1987), « La prédiction créatrice », *Eléments de théorie et de méthodes sociologiques*, Brionne, Montfort.
- MERTON R., READER G. & KENDALL P. (1957), *The student-physician: Introductory studies in the sociology of medical education*, Cambridge, Harvard University Press.

MICHAUT C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, (Thèse de doctorat, s/d de M. Duru-Bellat), Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'économie de l'éducation.

MICHAUT C. (2001), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

MICHAUT C. (2004), « L'évaluation de la réussite en premier cycle universitaire », dans ANNOOT E. & FAVE-BONNET M.-F. (dir), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (2017), « Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », 400 p.

MONFORT V. (2006), « Repenser l'échec à l'université », *Les Temps Modernes*, n° 3, pp. 703-715.

MONTAIGNE M. de (2002), *Essais*, Arlea, 816 p.

MORTAMET C. (2003), *La diversité à l'université. Analyse sociolinguistique de copies et de discours d'étudiants entrant à la faculté de Lettres et sciences humaines de Rouen*, s/d C. Caitucoli, Université de Rouen, 462 p.

MORVAN Y., COULANGE I., KREBS M.-O., BOUJUT E. & ROMO L. (2016), « La santé psychique des étudiants », dans GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E., *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Etudes & recherche), pp. 213-234.

MUELLER P. A. & OPPENHEIMER D. M. (2014), "The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking", *Psychological Science*, 25(6), pp. 1159-1168.

NAVARRO G. I. (2003), « Les pratiques d'évaluation dans les universités françaises », dans *Evaluer formations et enseignements dans les études supérieures*, Actes du Colloque inter-universitaire organisé par ADMES Grand-Ouest, Angers, 27-28 mars 2003, 142, pp. 29-35.

NAVARRO G. I. (2006), *L'évaluation des étudiants dans les universités françaises*, Thèse de Doctorat, s/d M.-F. Fave-Bonnet, Université Paris 10.

O'HARA K. & SELLEN A. (1997), "A comparison of reading paper and on-line documents", *In Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, CHI 97, New York, USA: ACM, pp. 335-342.

OCDE (2002), *“Responding to student expectations”* (« Répondre aux attentes des étudiants »), Organisation de Coopération et de Développement Economique, Paris : Les Editions de l’OCDE, 168 p.

OLIVE T. (2016), « L’impact de la prise de notes sur la réussite à l’université : le rôle des outils numériques », Séminaire IDEFI-PARE : *la recherche au service de l’apprentissage et de l’enseignement dans le supérieur*, 24-25 mai 2016.

PAIVANDI S. (2012), « Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur », *Cahiers pédagogiques, Hors-série numérique*, n° 25, « *Quelle pédagogie dans le supérieur ?* », pp. 22-25.

PAIVANDI S. (2015), *Apprendre à l’université*, coll. *Pédagogies en développement* dir. par DE KETELE, De Boeck supérieur, 255 p.

PAPI C. & GLIKMAN V. (2015), « Les étudiants entre cours magistraux et usages des TIC », dans *Le cours magistral a-t-il un avenir ?*, *Distances et Médiations des savoirs*, n° 9.

PARMENTIER P. (1994), *La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*, Thèse de doctorat en Psychologie et Sciences de l’Éducation, Université Catholique de Louvain.

PARPETTE C. (2002), « Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l’enseignant », dans GAUTHIER R. & MEGGORI A. (dir.), *Actes du Colloque Langages et significations : L’oralité dans l’écrit et réciproquement*, Albi, juillet 2002, pp. 261-266.

PARPETTE C. & BOUCHARD R. (2003), « Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux », *Arob@se*, 7, 1-2, pp. 69-78.

PASSERON J.-C. (1990), *Le raisonnement sociologique. L’espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris: Nathan.

PERRENOUD P. (1983), « La pratique pédagogique entre improvisation réglée et le bricolage : Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Education et recherche*, pp. 198-212.

PERRET C. (2013), « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en Licence de l’Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, [En ligne], 29-2, mis en ligne le 10 décembre 2013, consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/730>.

PETIT L. (dir.) (2015), *Le cours magistral a-t-il un avenir ?*, dans *Distances et Médiations des savoirs*, n° 9.

PIOLAT A. (2001), *La prise de notes*, Paris : Presses Universitaires de France, 127 p.

PIOLAT A. (2003), *La prise de notes : écriture de l'urgence. L'écriture dans tous ses états*, Approches en sciences cognitives (Colloque du 20 et 21 mai 2003), Université de Provence, Aix-en-Provence.

PIOLAT A. (2004), « La prise de notes : Écriture de l'urgence », dans PIOLAT A. (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*, Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, pp. 205-229.

PIOLAT A. (2010), « Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe », dans *Graphies : signes, gestes, supports, Le Français aujourd'hui*, n° 170, pp. 51-62.

PIROT L. & DE KETELE J.-M. (2000), « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 26, n° 2, pp. 367-394.

PROST A. (1968), *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 524 p.

REGE COLET N. & BERTHIAUME D. (2013), « Comment choisir des méthodes d'évaluation adaptées ? », dans BERTHIAUME D. & REGE COLET N. *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, pp. 241-254.

REGE COLET N. & ROMAINVILLE M. (2006), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 256 p.

REGE COLET N. & SYLVESTRE E. (2013), « Comment noter les travaux des étudiants ? », dans BERTHIAUME D. & REGE COLET N., *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur*, pp. 285-298.

REGNIER-LOILIER A. (2016), « Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées », dans GIRET J.-F., VAN DE VELDE C. & VERLEY E., *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*, Paris : La Documentation française (Études & recherche), pp. 277-291.

ROINE C. (2009), *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : une contribution à la question des inégalités*, Thèse de doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, Novembre 2009.

ROINE C. (2018), « Corps, corpus et pouvoir du point : Faire vivre la lettre en pédagogie universitaire », dans CIFALI M., GROSSMANN S. & PERILLEUX T. (dir.), *Présences du corps dans l'enseignement et la formation. Approches cliniques*, coll. « Clinique et changement social », Paris : L'Harmattan, 202 p.

ROMAINVILLE M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, Paris : L'Harmattan, *Education et Formation*, 128 p.

- ROMAINVILLE M. (2003), « L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire », Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 71 p.
- ROMAINVILLE M. & COGGI C. (dir) (2009), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*, Bruxelles : De Boeck, 298 p.
- ROMAINVILLE M. & MICHAUT C. (dir.) (2012), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Perspectives en éducation et formation, Bruxelles : De Boeck.
- ROMAINVILLE M. & NOEL B. (2003), *Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université*, vol. 1-2, *Arob@se*.
- ROMAINVILLE M. & PARMENTIER P. (1998), « Les manières d'apprendre à l'université », dans FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P. & ROMAINVILLE M. (dir.), *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, pp. 63-80, Bruxelles : De Boeck.
- ROUSSEY J. & PIOLAT A. (2003), « Prendre des notes et apprendre. Effet du mode d'accès à l'information et de la méthode de prise de notes », *Arob@se*, 7, 1-2, pp. 47-68.
- SARRAZY B. (1995), « Le contrat didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 112, pp. 85-118.
- SARRAZY B. (1996), *La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II, s/d Pr. P. Clanché, 775 p.
- SARRAZY B. (1997), « Sens et situations : une mise en question de l'enseignement des stratégies méta-cognitives en mathématiques », dans *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 2, Grenoble : La Pensée Sauvage, pp. 135-166.
- SARRAZY B. (1998), « "Rapport au savoir", "rapports aux situations" ? Une approche didactique du concept à propos de la multiplication à l'école élémentaire », Communication de recherche Colloque REF « Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation », Thème n° 2 « Approches didactiques des rapports aux savoirs », Toulouse (28-29 octobre), p. 15.
- SARRAZY B. (2002a), « Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques », *Educational Studies in Mathematics*, Dordrecht Boston London : Kluwer Academic Publishers, n° 49, pp. 89-117.
- SARRAZY B. (2002b), *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- SARRAZY B. (2002c), « Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans », *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 19 p.

SARRAZY B. (2006), "Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : fondements épistémologiques et ancrages théoriques", *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*, Grenoble: La Pensée sauvage.

SARRAZY B. (2007a), « Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3, décembre, pp. 31-46.

SARRAZY B. (2007b), « Fondements épistémologiques et ancrages théoriques d'une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques », dans GUEUDET G. & MATHERON Y., *Actes du Séminaire National de Didactique des Mathématiques*, ARDM (Association pour la Recherche en Didactique des Mathématiques) et IREM Paris 7 : Jussieu, pp. 79-99.

SARRAZY B. (2013), « Expériences, Arrière-plans et connaissances : aspects épistémologiques, théoriques et praxéologiques. Une approche anthropo-didactique de l'enseignement des mathématiques », Conférence d'ouverture dans les Actes du Colloque GDM 2013, Québec (5, 6 et 7 juin 2013), pp. 9-19.

SARRAZY B. & NOVOTNA J. (2013), "Didactical contract and responsiveness to didactical contract: Theoretical framework for enquiry into students' creativity in mathematics", *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 45 (3).

SEARLE J. R. (1982), *Sens et expression, études de théorie des actes de langage*, (J. Proust, Trans.), Paris : Éditions de Minuit, 243 p.

TALBOT L. (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives* [En ligne], vol. 6, n° 18, mis en ligne le 15 septembre 2013, consulté le 03 mai 2018, URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1148>.

TEILHARD DE CHARDIN P. (1956), *Le phénomène humain*, Paris : Editions du Seuil, 348 p.

TOUATI C. (2017), *La variabilité des formes de l'étude à l'université : face cachée de l'étude. Contribution anthropo-didactique à la pédagogie universitaire*, Mémoire de recherche pour l'obtention du Master 2 Sciences de l'éducation, s/d Pr. B. Sarrazy, Université de Bordeaux.

TOUATI C. (en cours), *La face cachée de l'étude à l'université : une étude des rapports entre variabilité didactique et flexibilité cognitive. Analyse des rapports entre réussite et socialisation scolaire*, Thèse de doctorat, s/d Pr. B. Sarrazy, Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux.

VANDAMME J.-P., MESKENS N., SUPERBY J.-F. (2006), « Évaluation du risque d'échec des étudiants de première année universitaire selon leur profil », *Reflets et perspectives de la vie économique*, n° 2, pp. 39-46.

VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Atelier Reproduction des thèses, Université Lille III, 837 p.

- VIAU R. (1998), *La motivation en contexte scolaire*, (2^e éd.), Bruxelles : De Boeck.
- VIAU R. (2006), *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*, Conférence non publiée, Université de Liège.
- WEBER M. (1992), *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Presses Pocket, 478 p.
- WITTGENSTEIN L. (1961), *Tractatus logico-philosophicus* (Suivi des *Investigations philosophiques*), [traduit de l'allemand par P. Klossowski], Paris : Gallimard, coll. TEL, 364 p.
- WITTGENSTEIN L. (1970), *Fiches*, [traduit de l'allemand par J. FAUVE], Paris : Gallimard, Bibliothèques des Idées, 184 p.
- WITTGENSTEIN L. (1983), *Remarques sur les fondements des mathématiques*, Paris : Gallimard, 351 p.
- WITTGENSTEIN L. (1992), *Les Cours de Cambridge 1932-1935*, [établis par Alice Ambrose à partir des notes d'A. Ambrose et de M. Macdonald, traduit de l'anglais E. Rigal], Mauvezin : Trans-Europ-Repress, coll. T.E.R. bilingue, 267 p.
- WITTGENSTEIN L. (1996), *Le Cahier bleu et le Cahier brun*, Ed. Gallimard, 313 p.
- WITTGENSTEIN L. (2006), *De la certitude*, nrf, Ed. Gallimard, 221 p.
- WOODS P (1990), *L'Ethnographie de l'école*, Paris : Armand Colin.

ANNEXES

Annexe A : Administration*Annexe A.1 : Emploi du temps du premier semestre**Annexe A.2 : Calendrier des examens***Annexe B : Questionnaire destiné aux étudiants de Licence****Annexe C : Guide d'entretien destiné aux étudiants****Annexe D : Guide d'entretien destiné aux enseignants****Annexe E : Prises de notes (n=24)***Annexe E.1 : Calendrier des cours et recueil des prises de notes**Annexe E.2 : Choix des 24 étudiants aux examens dans chacune des UE**Annexe E.3 : Les 26 variables et leurs modalités**Annexe E.4 : Portraits détaillés des 24 étudiants**Annexe E.5 : Résultats des étudiants « faibles » (n=23)**Annexe E.6 : Explication des quatre profils**Annexe E.7 : Comparaison de deux prises de notes papier**Annexe E.8 : Définition du style de prise de notes intermédiaire***Annexe F : Examens (n=203)***Annexe F.1 : Statistiques descriptives : moyenne générale**Annexe F.2 : Statistiques descriptives : moyenne aux quatre UE**Annexe F.3 : Lien entre heure de rendu et note obtenue à l'examen**Annexe F.4 : Codages en classes optimales : heures de rendu**Annexe F.5 : Analyses de variance : heures de rendu / note obtenue***Annexe G : Copies d'examen (n=24)***Annexe G.1 : Consignes de notation**Annexe G.2 : Les 57 variables et leurs modalités**Annexe G.3 : Evaluation des enseignements par les étudiants***Annexe H: Exemples de copies d'examen****Annexe I: Exemples de fiches de révisions****Annexe J: Scène ethnographique d'un cours de E4**

Annexe A – Administration

A.1 Emploi du temps du premier semestre (septembre – décembre 2015)

Tableau 35. Emploi du temps du premier semestre (septembre – décembre 2015)

Horaires ¹⁷⁹	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi
8h30	UE 2 TD E- UE 3 TD E8	UE 1 TD E3 UE 3 TD E-	UE 3 TD E- UE 4 TD E-	UE 4 TD E-
9h30	UE 2 TD E- UE 3 TD E8	UE 1 TD E3 UE 3 TD E-	UE 3 TD E- UE 4 TD E-	UE 4 TD E-
10h30	UE 1 TC E2	UE 4 TD E-	UE 3 TC E4	UE 2 TD E8 UE 4 TD E-
11h30	UE 1 option E9	UE 4 TD E-	UE 1 TC E8	UE 2 TD E8 UE 4 TD E-
12h30				UE 2 TD E8
13h30	UE 2 TC E3	UE 2 TC E8	UE 3 TC E5	
14h30	UE 4 TD E2	UE 3 option E6 UE 3 option E3	UE 1 TC E1	
15h30	UE 4 TD E2	UE 4 TC E4	UE 2 TC E4	
16h30	UE 1 TD E2	UE 4 TC E7	UE 1 option E2	
17h30	UE 1 TD E2 UE 1 TD E-	UE 1 option E5 UE 1 option E10	UE 1 TD E- UE 2 TD E2 UE 4 TD E7	
18h30	UE 1 TD E- UE 3 TD E6 UE 3 TD E-	UE 1 TD E- UE 2 TD E10 UE 2 TD E-	UE 1 TD E- UE 2 TD E2 UE 4 TD E7	
19h30	UE 3 TD E6 UE 3 TD E-	UE 1 TD E- UE 2 TD E10 UE 2 TD E-		

TD = travaux dirigés ; TC = tronc commun ; UE = unité d'enseignement ; Ex = enseignant x

Nous n'avons pas attribué de codage de type « Ex » aux chargés de TD que nous ne mentionnons à aucun autre moment dans notre écrit. Nous les avons simplement désignés par le codage « E- » ici.

Les travaux dirigés occupent toujours des plages de deux heures (à l'exception du TD de E8 en UE 2 le jeudi de 10h30 à 13h30). Si certains sont parfaitement concomitants, d'autres se tuilent seulement avec un décalage d'une heure (ex. : le lundi, en UE1, le TD de E2 se déroule de 16h30 à 18h30 tandis que le TD d'un autre enseignant se passe de 17h30 à 19h30).

¹⁷⁹ L'horaire correspond ici à l'heure à laquelle le cours ou le TD débute.

A.2 Calendrier des examens du premier semestre

Tableau 36. Calendrier des examens du premier semestre

UE	Date et heure	Cours et option	Enseignant
1	Lundi 4 janvier 2016 – 14h30-16h30	TC COURS 8	E8
		TC COURS 1	E1
		Option COURS 11	E5
		Option COURS 2	E2
		Option COURS 12	E9
		Option COURS 13	E10
2	Mardi 5 janvier 2016 – 9h30-11h30	TC COURS 14	E8
		TC COURS 3	E3
		TC COURS 4	E4
3	Mercredi 6 janvier 2016 – 9h30-11h30	TC COURS 15	E2
		TC COURS 9	E4
		TC COURS 5	E5
		Option COURS 6	E6
		Option COURS 16	E3
4	Mercredi 6 janvier 2016 – 15h-17h	TC COURS 10	E4
		TC COURS 7	E7

TC = tronc commun

Les matières que les étudiants ont eu à traiter au choix aux examens de première session de janvier de 2016 sont en gras.

Annexe B – Questionnaire destiné aux étudiants de Licence

Enquête sur les conditions de l'étude à l'université chez des étudiants de Licence

Mars 2016

Merci de participer à cette étude qui s'intègre dans des travaux de thèse en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux. La complétion de ce questionnaire prend 45 minutes environ. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, nous nous intéressons à votre avis personnel et spontané. **Les données recueillies seront traitées de façon strictement anonyme et confidentielle.**

Le questionnaire est composé de 7 chapitres.

- Données biographiques
- Stage et travail rémunéré
- Cours et prise de notes
- Internet et réseaux sociaux
- Lectures et bases de données
- Révisions
- Examens

Nous vous remercions par avance du soin que vous apporterez au remplissage du questionnaire.

Anna Barry

Quelques consignes avant de commencer :

- Toutes les questions de ce questionnaire portent sur ce que vous avez fait **au premier semestre**.
- Vous devrez **entourer, cocher ou écrire** votre réponse.
- Pour certaines questions, vous devrez vous aider de votre **relevé de notes** et de votre **emploi du temps du premier semestre**¹⁸⁰. Ce dernier a été joint au questionnaire à cet effet.
- Lorsque l'on vous demande de « numéroter par ordre d'importance », vous pouvez numéroter **seulement les items qui vous correspondent**. Vous n'êtes pas obligé de tout numéroter.
- Lorsque l'expression « plusieurs réponses possibles » n'est pas précisée, cela signifie qu'il ne faut donner **qu'une seule réponse**.
- A tout moment, si vous avez besoin de **commenter ou de compléter une réponse**, vous pouvez écrire à côté ou en-dessous de la question.

¹⁸⁰ L'emploi du temps original n'a pas été joint ici afin de préserver l'anonymat des enquêtés.

B.1 Données biographiques

1. Votre nom :

Prénom :

2. Vous êtes : Un homme

Une femme

3. Combien avez-vous d'enfant à charge ? ...

4. Où habitez-vous actuellement durant une semaine normale de cours ?

Chez mes parents ou l'un de mes parents

Dans un logement indépendant (location, colocation...)

En résidence collective (foyer, internat, résidence universitaire...)

Autre :

5. Où se trouve ce logement ? (ville + **code postal si hors Bordeaux**) :

6. Rentrez-vous dormir chez vos parents le week-end ?

Oui

De temps en temps

Rarement

Non

7. Où se trouve le domicile de vos parents ? (ville + **code postal si hors Bordeaux**) :

8. Quelle est votre nationalité ?

9. Quel âge avez-vous ?

10. Etes-vous en reprise d'études ?

Oui

Non

11. Etes-vous redoublant ?

Oui

Non

12. Etes-vous inscrit au service P.H.A.S.E ?

Oui

Non

13. Etes-vous atteint d'un handicap ?

Oui Non

14. Votre situation de handicap est-elle de nature à vous gêner dans vos études ?

Oui Non

15. Quelle est votre situation familiale ?

Marié/Pacsé Célibataire Séparé Divorcé Veuf

16.

Quelle est la situation professionnelle de votre père ?

- | | |
|--|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> En activité professionnelle | <input type="radio"/> Retraité |
| <input type="radio"/> En recherche d'emploi | <input type="radio"/> Décédé |
| <input type="radio"/> En études | <input type="radio"/> Je ne sais pas |
| <input type="radio"/> Inactif (longue maladie, homme au foyer,...) | |

Quelle est (était) sa catégorie socioprofessionnelle ?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Agriculteur, exploitant | <input type="radio"/> Employé |
| <input type="radio"/> Artisan, commerçant, chef d'entreprise | <input type="radio"/> Ouvrier |
| <input type="radio"/> Cadre et professions intellectuelles supérieures | <input type="radio"/> Inactif (homme au foyer...) |
| <input type="radio"/> Professions intermédiaires (ex: instituteur, infirmier, assistant social...) | <input type="radio"/> Je ne sais pas |

17.

Quelle est la situation professionnelle de votre mère ?

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> En activité professionnelle | <input type="radio"/> Retraitée |
| <input type="radio"/> En recherche d'emploi | <input type="radio"/> Décédée |
| <input type="radio"/> En études | <input type="radio"/> Je ne sais pas |
| <input type="radio"/> Inactive (longue maladie, femme au foyer,...) | |

Quelle est (était) sa catégorie socioprofessionnelle ?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> Agriculteur, exploitant | <input type="radio"/> Employée |
| <input type="radio"/> Artisan, commerçant, chef d'entreprise | <input type="radio"/> Ouvrier |
| <input type="radio"/> Cadre et professions intellectuelles supérieures | <input type="radio"/> Inactive (femme au foyer...) |
| <input type="radio"/> Professions intermédiaires (ex: instituteur, infirmier, assistant social...) | <input type="radio"/> Je ne sais pas |

18. Quel type de bac avez-vous obtenu ?

L, littéraire

ES, sciences économiques et sociales

S, scientifique

Technologique

Professionnel

Autre :

19. Quel est le niveau d'étude le plus haut que vous ayez atteint et validé ?

Licence 1 Licence 2 Licence 3 Maîtrise Master Doctorat Autre :

20. Quelles études avez-vous faites avant cette Licence ? *(Plusieurs réponses possibles)*

Lettres

Langues

Sciences Humaines et Sociales Précisez (psychologie, sociologie...) :

Droit, économie

Santé

Sciences

IUT

BTS

DUT

CPGE (concours pour grandes écoles)

Commerce

Culture

Autre :

21. Que comptez-vous faire l'année prochaine ? *(Plusieurs réponses possibles)*

ESPE

IRTS

Master

Travailler

Je ne sais pas

22. Quel est votre projet professionnel ?

23. Lors du choix de cette Licence, quelle importance avez-vous accordée aux...

- Possibilités de débouchés professionnels ?
Très importantes Plutôt importantes Peu importantes Pas du tout importantes

- Possibilités de développement intellectuel ?
Très importantes Plutôt importantes Peu importantes Pas du tout importantes

24. Qu'attendez-vous de l'Université ? (**numérotez par ordre d'importance ; numérotez autant d'items que nécessaires, vous n'êtes pas obligé de tout numéroté**).

Obtenir un diplôme

Accéder à un emploi

Enrichir sa culture générale

Se spécialiser dans un domaine

Acquérir des méthodes de travail

25. Pour l'instant, quel est votre degré de satisfaction vis-à-vis de cette Licence ?

Très satisfait

Plutôt satisfait

Plutôt insatisfait Pas du tout satisfait

26. Qu'est-ce que vous aimeriez voir changer ou s'améliorer dans cette Licence pour permettre aux étudiants de mieux réussir ?

.....

27. Combien d'heures dormez-vous **par nuit** en semaine en moyenne ?

... h / nuit

28. Le week-end ?

... h / nuit

B.2 Stage et travail rémunéré

1. Etes-vous en Emploi d'Avenir Professeur ?

Oui

Non

2. Lors de l'année universitaire, effectuez-vous un stage dans le cadre de vos études ?

Oui

Non

3. Si oui, où ? (structure et ville, ex. : en école maternelle, à Libourne) :

4. De quand à quand effectuez-vous ce stage ? (mois de l'année)

5. Et quels jours de la semaine ?

6. En dehors de ce stage, exercez-vous une activité rémunérée durant l'année universitaire, et notamment **durant le premier semestre** ?

Oui Non

7. Combien d'heures par semaine travaillez-vous pour cette activité rémunérée ?

Moins de 10 heures

Entre 10 et 20 heures

Plus de 20 heures

Temps plein

Travail occasionnel

8. Avez-vous déjà exercé un métier (en dehors des jobs alimentaires) ? Si oui, quel était-il ?

.....

9. Travaillez-vous pendant les vacances universitaires ? **(en dehors de l'été)**

Non

Oui, à temps partiel

Oui, à temps complet (35h/semaine)

B.3 Cours, TD et prise de notes



Les questions portent sur vos pratiques **du premier semestre**.

1. Dans une journée de semaine ordinaire, combien de temps (en minutes) mettez-vous pour un aller simple entre votre domicile et votre établissement d'enseignement ? ... minutes.

2. En ce qui concerne les cours en amphi, considérez-vous être un étudiant...

Très assidu

Plutôt assidu

Peu assidu

Pas du tout assidu

3. Bénéficiez-vous de dispense ?

Oui Non

4. Si oui, **précisez** :

5. En amphi, vous êtes plutôt...

Seul Entouré d'un ou plusieurs camarades

6. Au premier semestre, combien d'heures de **présence effective** en cours faisiez-vous en une semaine généralement ? (TC + options + TD, **merci de vous référer à l'emploi du temps joint au questionnaire**).

... h / semaine

7. Au premier semestre, combien d'heures de cours par semaine ratiez-vous régulièrement ? (**Merci de vous référer à l'emploi du temps joint au questionnaire**).

... h / semaine

8. Pour quelles raisons n'alliez-vous pas à ces cours ? (*Plusieurs réponses possibles*)

Je travaillais

J'avais la flemme

L'horaire ne me convenait pas (ex. : trop tôt le matin)

Pour des contraintes familiales (garde d'enfants...)

Je n'aime pas le contenu du cours

Je ne comprenais pas le cours

Je n'aime pas la pédagogie de l'enseignant

Je n'arrivais pas à prendre des notes

J'avais déjà le cours d'une année précédente

Je savais que j'allais faire l'impasse pour les examens

Le cours abordait des choses que j'avais déjà vues dans ma formation précédente

Autre :

9. Imaginons deux cours en amphi très différents : le cours 1, plutôt traditionnel, s'apparente à un exposé linéaire basé sur un plan prédéfini et riche en reformulations et en pauses ; le cours 2, plus « théâtral », repose sur un mode d'improvisation et le professeur sollicite la réflexion par des digressions et de nombreux exemples.

De manière générale, êtes-vous plutôt content d'assister au...

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Auquel de ces deux cours allez-vous à reculons, sans envie ?

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Avec lequel de ces deux cours êtes-vous plus à l'aise pour prendre des notes ?

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Lequel de ces deux cours vous semble plus intéressant ?

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Lequel de ces deux cours vous semble plus facile à réviser ?

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Dans lequel de ces deux cours écrivez-vous le plus ?

Cours 1 Cours 2 Aucun

Dans lequel de ces deux cours vous ennuyez-vous le plus ?

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Lequel de ces deux cours vous semble plus difficile à suivre et comprendre ?

Cours 1 Cours 2 Aucun Les deux

Quel cours allez-vous sécher plus facilement ?

Cours 1 Cours 2 Aucun

Si vous deviez faire l'impasse sur l'un des deux cours aux examens, ce serait lequel ?

Cours 1 Cours 2 Aucun

10. Au cours du semestre, vous arrive-t-il de travailler le soir en semaine pour vos cours ?

Non

Oui, mais de manière inconstante, ça dépend des périodes

Oui, de manière constante, un soir par semaine environ

Oui, de manière constante, plusieurs soirs par semaine

11. Travaillez-vous autant dans toutes les UE ?

Oui

Non

11. Au semestre 1, pour quelle UE avez-vous le plus travaillé (**sans prendre en compte les TD**) ?

..... Et le moins travaillé ?

12. Au cours du premier semestre, en semaine, quel temps hebdomadaire consacrez-vous au travail personnel en dehors des cours (lectures, recherches, révisions, fiches...) ?

Pas de travail personnel

Moins de 2 heures par semaine

Entre 2 et 5 heures par semaine

Entre 5 et 10 heures par semaine

Entre 10 et 20 heures par semaine

Plus de 20 heures par semaine

13. Et le week-end ?

Pas de travail personnel dans le week-end

Moins de 2 heures dans le week-end

Entre 2 et 5 heures dans le week-end

Entre 5 et 10 heures dans le week-end

Plus de 10 heures dans le week-end

14. Où étudiez-vous pour votre travail perso ? (*Trois réponses possibles*)

Chez moi, mes parents, des amis, la BU, en salle info, dans un lieu public, dans les transports

15. Possédez-vous ...	Oui	Non
Un ordinateur portable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un ordinateur fixe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Une tablette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Un smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Au premier semestre, en amphi le plus souvent vous prenez des notes...

Sur du papier

Sur l'ordinateur ou la tablette

17. Certains utilisent le papier et l'ordinateur. Vous arrive-t-il de... (*Plusieurs réponses possibles*)

Ecrire à la main en amphi et recopier après au propre sur l'ordinateur

Ecrire à la main et faire des fiches sur l'ordinateur

Ecrire à l'ordinateur mais noter certains éléments sur papier (schémas, références...)

Ecrire à l'ordinateur mais faire des fiches sur papier

Je n'utilise pas les deux

18. Au premier semestre, avez-vous déjà utilisé un dictaphone en amphi qui enregistre ce que dit l'enseignant ?

Oui Non

19. Si oui, pour quoi faire ? *(Plusieurs réponses possibles)*

Pour réécouter le cours plus tard au calme

Pour compléter mes notes lorsque c'est allé trop vite en amphi

Pour passer l'enregistrement à un camarade qui a raté le cours

Autre :

20. Rencontrez-vous parfois des difficultés pour prendre des notes en amphi ?

Oui Non

21. Si oui, c'est... *(Numérotez par ordre d'importance)*

Parce que le professeur parle trop vite

Parce que je n'écris pas assez vite

Parce que je n'arrive pas à écouter et à écrire en même temps

Parce que je ne comprends pas toujours ce qui est dit

Parce que je me déconcentre et je perds le fil

Parce que le discours de l'enseignant est décousu

Parce que mes autres camarades me gênent (bruit...)

22. Rencontrez-vous des difficultés dans la prise de notes...

De façon constante, quel que soit l'enseignant

Avec certains enseignants en particulier

23. Lorsque vous prenez des notes, est-ce que vous...

Marquez des paragraphes en sautant des lignes

Oui Non

Marquez des alinéas

Oui Non

Utilisez des couleurs

Oui Non

Utilisez des abréviations et des symboles

Oui Non

Notez les exemples que donne l'enseignant

Oui Non

Notez les références et les auteurs dont parle l'enseignant

Oui Non

Notez les digressions faites par l'enseignant

Oui Non

Notez les schémas ou croquis que fait l'enseignant

Oui Non

24. Selon vous, vous...

Ecrivez beaucoup

Ecrivez peu

25. Avez-vous plutôt tendance à...

Ecrire beaucoup sans trop sélectionner

Ecouter et écrire seulement quelques éléments qui vous paraissent importants

26. Avez-vous plutôt tendance à...

Ecrire quasiment exactement ce que dit l'enseignant

Reformuler

Ça dépend vraiment du cours. **Précisez :**

27. En amphi, vous arrive-t-il de ne pas écouter et de faire autre chose comme...

Utiliser votre téléphone (ex. SMS) Oui, souvent Oui, exceptionnellement Non

Aller sur Internet (ex. FB avec le tél) Oui, souvent Oui, exceptionnellement Non

Discuter avec un camarade Oui, souvent Oui, exceptionnellement Non

Lire un livre Oui, souvent Oui, exceptionnellement Non

Dormir ou somnoler Oui, souvent Oui, exceptionnellement Non

Faire des jeux (portable, sudoku...) Oui, souvent Oui, exceptionnellement Non

28. Dans quels moments faites-vous cela ? *(Numérotez par ordre d'importance)*

Dès que je suis sollicité (ex. une notification sur mon téléphone), indépendamment de ce que dit l'enseignant

Pendant que le professeur fait une digression

Quand je m'ennuie

Autre :

29. Est-ce que ces comportements varient...

En fonction du contenu du cours

Oui Non

En fonction de l'enseignant

Oui Non

30. Vous arrive-t-il de relire vos prises de notes pendant le semestre ? *(Plusieurs réponses possibles)*

Oui, pour me remémorer ce qui a été dit les semaines précédentes

Oui, pour corriger les fautes, vérifier l'orthographe des noms propres, etc.

Oui, pour sélectionner ce qui est important

Oui, pour faire des fiches petit à petit

Oui, pour recopier le cours au propre

Non, je ne les relis qu'au moment des révisions

31. Prenez-vous la parole en cours d'amphi ?

Oui, assez souvent Oui, exceptionnellement Non

32. Et en TD ?

Oui, assez souvent Oui, exceptionnellement Non, presque jamais

33. Dans quel contexte prenez-vous la parole ? *(Numérotez par ordre d'importance)*

Pour demander une précision, parce que je n'ai pas compris un élément du cours

Pour faire part d'une expérience personnelle, ou d'une remarque

Pour demander à l'enseignant de répéter une phrase que je n'ai pas bien notée

Pour participer au débat

Pour répondre à une question de l'enseignant

34. Imaginons : au premier semestre, vous devez préparer un oral **pour un TD noté (UE 1 et 3)**, combien de temps à l'avance vous y prenez-vous ?

3-4 jours avant (par exemple le week-end précédent l'oral)

1 semaine avant

2 semaines avant

3 semaines avant

1 mois et plus

35. Imaginons : vous devez préparer un oral **pour un TD validé (UE 2)**, combien de temps à l'avance vous y prenez-vous ?

3-4 jours avant (par exemple le week-end précédent l'oral)

1 semaine avant

2 semaines avant

3 semaines avant

1 mois et plus

36. Pour les exposés oraux, si vous avez le choix, vous préférez...

Travailler seul

Travailler en groupe

37. Pourquoi ?.....

38. Dans cette question, je vous demande d'évaluer sur 10 points certains cours auxquels vous avez assisté au premier semestre, selon plusieurs critères : **l'intérêt du cours** (10 = très intéressant), **la richesse en apport de connaissances** (10 = très riche), **la compréhension** (10 = très facile à comprendre), **la facilité à prendre des notes** (10 = très facile), **la clarté** (10 = très clair), et enfin une **note globale d'appréciation** (10 = j'ai beaucoup aimé ce cours).

	Intérêt	Richesse	Compréhension	Facilité notes	Clarté	Note globale
E8, C8						
E1, C1						
E9, C12 (option)						
E8, C14						
E4, C4						
E4, C9						
E6, C6 (option)						
E4, C10						
E7, C7						

B.4 Internet et réseaux sociaux

1. Bénéficiez-vous d'une connexion Internet à votre domicile en semaine ?

Oui Non Pas toujours

2. Et le week-end ?

Oui Non Pas toujours

3. Possédez-vous...

Un téléphone permettant d'aller sur Internet ?

Oui Non

4. Un ordinateur portable permettant d'aller sur Internet ?

Oui Non

5. Possédez-vous un compte Facebook ?

Oui Non

6. Etes-vous inscrit sur le groupe Facebook de votre promotion ?

Oui Non

7. A quelle fréquence consultez-vous ce groupe Facebook ?

A chaque notification

Plusieurs fois par jour

Une fois par jour

Plusieurs fois par semaine

Une fois par semaine

Une fois par mois

Presque jamais

8. Quelles utilisations faites-vous de Facebook dans le cadre de vos études ?

Discuter avec des étudiants à propos de différents **travaux individuels** à rendre

Tout à fait d'accord Plutôt d'accord Pas d'accord Pas du tout d'accord

Discuter avec des étudiants à propos de différents **travaux de groupe** à rendre

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Communiquer mes états d'âme concernant l'université			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Envoyer des messages à d'autres étudiants pour donner des informations concernant l'université ou les cours			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Me renseigner à propos de l'organisation générale (horaires, salles, cours annulés, etc.)			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Poster du contenu (Annales, travaux, résumés, prises de notes, etc.)			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Récupérer des prises de notes de cours que vous avez ratés			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Récupérer des prises de notes de cours auxquels vous avez assisté (pour comparer avec les vôtres)			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Encourager d'autres étudiants dans le cadre de leurs études			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Rechercher de la motivation à travers les autres étudiants			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
Promouvoir un événement culturel ou artistique			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord

9. Vous arrive-t-il d'aller à un événement promu sur le groupe Facebook (une soirée ou une sortie culturelle, par exemple) ?

Oui, souvent Rarement Non

10. Consultez-vous ce groupe...

De façon constante, tout au long de l'année

De façon irrégulière, ça dépend des périodes

11. Est-ce qu'il vous arrive de poster des messages sur le groupe Facebook ?

Oui, tous les mois

Oui, de temps en temps

Très rarement

Jamais

12. Au premier semestre, avez-vous posté des fichiers sur le groupe comme des prises de notes ?

Souvent, environ 5 fois

Rarement, 1 ou 2 fois

Jamais

13. Vous arrive-t-il d'échanger des prises de notes en messages privés ?

Oui, souvent

Oui, de temps en temps

Non

14. Comment expliquez-vous le fait que certains étudiants échangent leurs notes en messages privés ?
(Numérotez par ordre d'importance)

La gêne de devoir partager ses notes et d'être jugé sur sa compréhension du cours ou son orthographe

L'esprit de concurrence

Le refus de donner des notes à des personnes qui ne viennent pas en cours

Autre :

15. Lorsqu'une prise de notes d'un cours est postée sur le groupe... (Plusieurs réponses possibles)

Vous ne la lisez presque jamais

Vous la lisez pour comparer avec vos propres notes

Vous la récupérez si vous n'avez pas pu assister à ce cours

Vous la lisez si le cours en question vous intéresse

16. Lorsque vous récupérez la prise de notes d'un pair, que pensez-vous généralement de la qualité de la prise de note ?

Plutôt satisfait

Plutôt insatisfait

17. Depuis septembre, auriez-vous pu vous passer de Facebook dans le cadre de vos études ?

Oui

Non

18. Vous connectez-vous à Facebook depuis votre Smartphone ou votre ordinateur lorsque vous êtes en cours ?

Oui, presque tous les jours

De temps en temps

Jamais

19. Est-ce qu'il vous arrive de perdre le fil en amphi car vous étiez sur Facebook ?

Oui Non

20. Regardez-vous des vidéos sur Internet en lien avec vos études ou votre PE ?

Oui Non

21. Lorsque vous cherchez des informations sur Internet dans le cadre de vos études, vous arrive-t-il de dépasser la page 1 de Google ?

Oui Non, presque jamais

22. Dans le cadre de vos études et de votre PE, quel est votre degré de fréquence de consultation des sites suivants (même si c'est juste pour chercher quelque chose de factuel comme une date) ?

Si vous ne connaissez pas le site, ne mettez rien.

Wikipédia

Souvent De temps en temps Jamais

Yahoo

Souvent De temps en temps Jamais

Eduscol

Souvent De temps en temps Jamais

Cairn

Souvent De temps en temps Jamais

Persee

Souvent De temps en temps Jamais

Education.gouv

Souvent De temps en temps Jamais

Cafepedagogique

Souvent De temps en temps Jamais

L'Internaute

Souvent De temps en temps Jamais

Universalis

Souvent De temps en temps Jamais

Journal ou magazine en ligne (tel que LeMonde ou LePoint)

Souvent	De temps en temps	Jamais
---------	-------------------	--------

23. Et votre degré de confiance vis-à-vis du contenu de ces sites ?

Wikipédia

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Yahoo

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Eduscol

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Cairn

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Persee

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Education.gouv

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Cafepedagogique

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

L'Internaute

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Universalis

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

Journal ou magazine en ligne (tel que LeMonde ou LePoint)

J'ai plutôt confiance	Je suis méfiant	Je n'ai pas du tout confiance
-----------------------	-----------------	-------------------------------

24. Vous devez préparer un oral sur la notion « d'habitus » chez Bourdieu. Que commencez-vous par faire ?
(une seule réponse possible)

Je vais à la BU chercher des ouvrages de Bourdieu sur la question

Je tape « habitus Bourdieu » sur Internet et je clique sur les premiers liens pour commencer à me familiariser avec la notion

Je cherche sur une base de données un article en ligne traitant de cette notion

Je tape le nom de l'auteur sur Internet pour regarder sa biographie, ses œuvres...

B.5 Lectures et bases de données

1. Quel est votre temps de lecture en lien avec vos études par semaine (papier + numérique) ?

Pas de lecture

Moins de 2h

De 2h à 5h

De 5h à 10h

Plus de 10h

2. Quel est votre temps de lecture **pas** en lien avec vos études par semaine ?

Pas de lecture

Moins de 2h

De 2h à 5h

De 5h à 10h

Plus de 10h

3. Depuis le début de l'année universitaire, quelle est la proportion de vos lectures papier qui se rapportent à vos études ?

Toutes mes lectures pour les études

Les trois quarts de mes lectures pour les études

La moitié de mes lectures pour les études

Le quart ou moins de mes lectures pour les études

Aucune lecture pour les études

4. Comment vous procurez-vous les livres que vous devez lire dans le cadre de vos études ? (*numérotez par ordre d'importance*)

J'emprunte à la BU

J'achète

On me les prête

Je trouve des livres et des articles en ligne sur Internet

5. Depuis le mois de septembre, avez-vous utilisé...

Babord

Oui

Non

Cairn

Oui Non

Persée

Oui Non

Google Scholar

Oui Non

6. Depuis septembre, lorsque vous faites une recherche sur une base de données, que tapez-vous dans la barre de recherche ?

Les noms d'auteurs et les titres de livres que l'enseignant m'a conseillés

Des mots-clés ou des auteurs qui m'intéressent

7. Lorsque vous empruntez à la BU, vous choisissez plutôt...

Des livres que les enseignants vous ont conseillés

Des livres qui vous semblent intéressants ou utiles

8. Depuis le début de l'année, avez-vous lu des livres pour votre propre culture (que l'enseignant ne vous a pas forcément conseillés) ?

Oui, beaucoup

Oui, un peu

Non

9. A quelle fréquence allez-vous à la BU ?

0 à 2 fois par mois

2 à 4 fois par mois

4 à 10 fois par mois

Plus de 10 fois par mois

10. Qu'allez-vous faire à la BU ? (*Numérotez par ordre d'importance*)

Trouver des ressources documentaires (ex. prêts de livres)

Travailler sur vos propres documents (ex. faire des fiches, réviser)

Travailler en groupe

Pour utiliser les postes informatiques et les bornes wifi

Je n'y vais pas

11. Allez-vous travailler à la BU car vous n'arrivez pas à travailler chez vous ?

Oui Non

12. Vous est-il arrivé de vous déplacer à l'université spécialement pour aller à la BU (pour emprunter un livre, par exemple) ?

Oui Non

13. Pendant les vacances universitaires (ex. Toussaint, Noël...), avez-vous pris le temps de...

Lire des livres pour l'université (pour la PE, par exemple) ?

Oui Non

Lire des livres pour le plaisir, pas forcément pour vos études ?

Oui Non

B.6 Révisions et plan de travail

1. Où révisiez-vous au moment des révisions ? *(Plusieurs réponses possibles)*

.....

2. Préférez-vous réviser...

Seul A plusieurs

3. Au premier semestre, avez-vous consulté les annales des années précédentes ?

Oui, par Facebook

Oui, à la BU

Non

Autre :

4. Savez-vous que les annales des sujets des années précédentes sont disponibles à la BU ?

Oui Non

5. Vous êtes-vous entraînés en essayant de répondre à des sujets d'annales ? *(Plusieurs réponses possibles)*

Non

Oui, mais seulement mentalement

Oui, en en discutant avec mes pairs

Oui, à l'écrit

6. Lors des révisions, que faites-vous ?

Je relis mes cours

Oui, une fois Oui, plusieurs fois Non

Je fais des fiches

Oui, sur papier Oui, à l'ordinateur Non

Je discute avec mes pairs

Oui Non

7. Vous arrive-t-il de faire des groupes de travail avec des personnes de votre promotion ?

Oui Non

8. Que faites-vous lorsque vous révisez un cours ? (*Plusieurs réponses possibles*)

Je ne reprends pas mes cours

Je relis simplement le cours

Je relis en surlignant

Je le réécris et le réorganise au propre

Je fais des fiches

Je fais des recherches à côté, des lectures

9. Lors des révisions, établissez-vous un plan de travail (ex. lundi je fais l'UE1, mardi UE2...) ?

Non,

Oui, mais non écrit (organisation mentale)

Oui, écrit

10. Le reste de l'année, en établissez-vous un (même mental) ? (*Plusieurs réponses possibles*)

Chaque semaine

Par mois

A l'année

Non

11. En général, respectez-vous le plan de travail que vous vous fixez ?

Plutôt oui

Plutôt non

12. Vous arrive-t-il de prendre des « résolutions » à l'égard de vos études que vous ne tenez pas (ex. « cette année, je fais des fiches ») ?

Oui Non

13. Si oui, donnez un exemple :

14. Avez-vous eu un sentiment de retard dans la préparation des examens ?

Oui Non

15. Considérez-vous avoir assez révisé pour les examens du premier semestre ?

Oui Non

16. Avez-vous fait des impasses ?

Oui Non

17. Considérez-vous avoir pris des risques en faisant ces impasses (indépendamment des résultats) ?

Oui Non

18. Pensez-vous user de la même méthode pour les examens du second semestre ?

Oui Non

19. Au premier semestre, comment avez-vous sélectionné les matières que vous réviseriez et celles que vous ne réviseriez pas ? (*Numérotez par ordre d'importance*)

J'ai choisi de réviser celles auxquelles j'avais assisté pendant le semestre

J'ai choisi celles dont le contenu m'intéressait le plus

J'ai choisi celles dont j'avais les prises de notes (les miennes ou celles d'un tiers)

J'ai choisi celles qui me semblaient les plus faciles à réviser

J'ai choisi celles qui ne sont pas tombées les années précédentes (selon les annales)

J'ai fait l'impasse sur des matières que je ne me voyais pas traiter en sujet d'examen

20. Y a-t-il des cours auxquels vous avez assisté tout au long du semestre mais que vous n'avez pas révisés pour les examens (ex. les options) ? **(Aidez-vous de l'emploi du temps joint au questionnaire.)**

Oui Non

21. Si oui, pourquoi alliez-vous à ce cours ?

Je trouvais le cours en amphi intéressant mais trop difficile à apprendre après

J'y allais par habitude, par devoir ou par obligation, sans savoir encore si j'allais le réviser

Je préfère aller à tous les cours même si je sais que je vais faire des impasses

22. Y a-t-il des cours que vous avez révisés pour les examens mais auxquels vous n'aviez pas du tout assisté ?
(Plusieurs réponses possibles)

Non

Oui, j'ai récupéré les notes d'une personne de ma promotion actuelle

Oui, j'avais déjà le cours d'une année précédente

23. A l'UE 4, un sujet de chacune des deux matières prévues tombait. Aviez-vous décidé, avant même le jour de l'épreuve, quelle matière vous traiteriez le jour de l'examen ?

Oui

Non

24. Si oui, avez-vous globalement révisé qu'une seule matière pour l'UE 4 ?

Oui

Non

Je n'ai pas révisé

25. Vous arrive-t-il d'apprendre des choses par cœur lors de vos révisions ?

Oui

Non

26. Quel pourcentage le temps réservé au « par cœur » représente-t-il sur l'ensemble de vos révisions ?

0% 10% 30% 50% 75% et plus

27. Vous arrive-t-il de retenir des phrases par cœur à force de les avoir lues ?

Oui, souvent

Oui, rarement

Non

28. Y a-t-il des cours dans lesquels vous privilégiez plus le « par cœur » que d'autres ?

Oui

Non

29. Qu'apprenez-vous par cœur ? (Plusieurs réponses possibles)

Des phrases de l'enseignant

Des phrases reformulées avec mes propres mots

Des phrases que j'ai trouvées dans mes recherches

30. A partir de quand considérez-vous avoir bien révisé une matière ? *(Plusieurs réponses possibles)*

Lorsque j'ai relu le cours plusieurs fois

Lorsque j'ai compris quasiment l'intégralité du cours

Lorsque j'ai repris le cours et fait des fiches

Lorsque j'ai relu plusieurs fois mes fiches et que j'ai appris certaines notions par cœur (ex. : déf°)

Lorsque j'ai relu plusieurs fois le cours et que j'ai compris l'essentiel

Lorsque j'ai appris par cœur mes fiches

31. Globalement, vous êtes plutôt du genre à...

Réviser/travailler au moment des examens (environ 3 semaines avant)

Réviser/travailler de façon irrégulière tout au long du semestre

Réviser/travailler régulièrement tout au long du semestre

Ne pas réviser/travailler ou très peu

32. Vous commencez à réviser les examens...

La veille de l'examen

Le week-end précédent l'examen

Une semaine avant l'examen

Deux semaines avant l'examen

Un mois avant l'examen et plus

33. Lors d'une semaine de révision type précédant les examens, vous révisez...

1 heure par jour

Moins de 3 heures par jour

Moins de 6 heures par jour

Plus de 6 heures

B.7 Examens

1. Avez-vous passé tous les examens auxquels vous étiez inscrit ?

Oui Non

2. Saviez-vous globalement à quoi vous attendre pour les examens du premier semestre ? (type de questions, format de réponse, etc.)

Oui Non

3. Selon vous, qu'est-ce qui est un facteur de réussite ? (*Numérotez par ordre d'importance*)

La quantité de travail fourni

La régularité dans le travail personnel

La capacité à s'organiser et à gérer son temps

Les lectures

La présence en cours

4. Quel est votre degré de satisfaction face aux résultats des examens du premier semestre ?

Très satisfait Plutôt satisfait Plutôt insatisfait Pas du tout satisfait

5. Vous êtes plutôt du genre à...

Viser le 10/20, pour valider le semestre

Viser plus (au moins 13 de moyenne)

6. Pour le second semestre, comptez-vous...

Travailler davantage

Oui Non Pareil

Travailler plus régulièrement

Oui Non Pareil

Etre plus organisé

Oui Non Pareil

7. Pensez-vous avoir fait votre maximum ?

Oui

Non

8. Si vous considérez avoir raté un examen en janvier, quel en est la raison ? (*Numérotez par ordre d'importance*)

J'ai fait des impasses et la matière que je voulais n'est pas tombée

Le sujet était trop compliqué

Je n'ai pas eu assez de temps pour finir mon devoir

Je n'avais pas assez travaillé

J'ai fait un hors-sujet, je n'ai pas répondu à la question

9. Aux examens du premier semestre, vous est-il arrivé...

D'arriver à l'épreuve sans avoir révisé aucune des matières ?

Oui Non

De traiter le sujet d'une matière que vous n'aviez pas révisée car celles que vous vouliez ne sont pas tombées ?

Oui Non

De choisir le sujet d'une matière que vous n'aviez pas révisée car l'autre sujet de la matière que vous aviez révisée ne vous plaisait pas ?

Oui Non

De rendre feuille blanche ?

Oui Non

D'avoir le choix entre deux sujets de matières que vous aviez révisées toutes les deux ?

Oui Non

D'être obligé de traiter le seul sujet que vous aviez révisé ?

Oui Non

10. Ressentez-vous du stress au moment des examens ?

Oui, à chaque fois

De temps en temps

Non

11. Pendant les épreuves du premier semestre, avez-vous déjà...

Demandé une réponse ou une notion à votre voisin

Oui Non

Utilisé des antisèches, via votre téléphone par exemple

Oui Non

Essayé de regarder la copie ou le brouillon d'un voisin

Oui Non

12. Avez-vous déjà aidé un camarade pendant une épreuve ?

Oui Non

13. Si oui, comment ?

Il m'a posé des questions et je lui ai répondu

Je lui ai montré volontairement ma copie ou mon brouillon

Je lui ai montré mes antisèches

Autre :

14. En moyenne, combien de pages écrivez-vous lors d'une épreuve ?

1 page 2 pages 3 pages 4 pages 5 pages et plus

15. Dans vos copies du premier semestre, vous est-il arrivé d'écrire...

Une phrase de l'enseignant que vous aviez apprise par cœur (ex. : définition ou citation) ?

Oui, souvent Oui, de temps en temps Non

Une phrase de l'enseignant apprise par cœur (**en dehors des définitions ou des citations**) ?

Oui, souvent Oui, de temps en temps Non

Une de vos propres phrases apprises par cœur ?

Oui, souvent Oui, de temps en temps Non

Des notions de cours même si vous savez qu'elles sont hors-sujet ?

Oui, souvent Oui, de temps en temps Non

Des choses qui se répètent, pour faire du remplissage, pour broder

Oui, souvent Oui, de temps en temps Non

16. Dans une copie d'examen, qu'est-ce que vous privilégiez ? (**il s'agit ici de ce que vous faites réellement, et non de ce qui vous semble bon de faire**).

Restituer des notions ou des définitions vues en cours

Très important Important Peu important Pas important

Organiser un plan précis et structuré

Très important Important Peu important Pas important

Donner des exemples (qui n'ont pas été vus en cours)

Très important	Important	Peu important	Pas important
Donner son avis personnel			
Très important	Important	Peu important	Pas important
Se référer à des lectures personnelles			
Très important	Important	Peu important	Pas important
Citer les auteurs dont l'enseignant a parlé			
Très important	Important	Peu important	Pas important
Faire attention à son orthographe et sa syntaxe			
Très important	Important	Peu important	Pas important
Avoir un discours cohérent, faire du lien entre les idées			
Très important	Important	Peu important	Pas important

17. Lorsque vous n'êtes pas sûr de l'orthographe d'un mot, que faites-vous ?

Je l'écris quand même

Je trouve une autre formulation

18. Généralement, avez-vous relu vos copies d'examen avant de les rendre ?

Oui

Non, je n'y pense pas

Non, je n'ai pas eu le temps

19. Vous est-il déjà arrivé de ne pas être très confiant face à quelque chose que vous écrivez (qui ne vous semble pas très clair) mais de le laisser en vous disant que le professeur comprendra ?

Oui

Non

20. Vous rappelez-vous au bout de combien de temps approximativement êtes-vous sorti de la salle pour l'examen de l'UE 1 (E1/E2/E9) ?

1h 1h10 1h20 1h30 1h40 1h50 2 Je ne sais pas du tout

21. Pourriez-vous indiquer la note que vous avez obtenue en Travaux Dirigés au premier semestre et le professeur correspondant :

TD noté UE 1 :

TD noté UE 3 :

TD noté UE 4, anglais :

B.8 Une dernière question ouverte...

Comment vous définiriez-vous en tant qu'étudiant ? Autrement dit, quel type d'étudiant êtes-vous selon vous ?

Donnez-vous votre accord pour...

- | | | |
|--|-----|-----|
| - Recevoir les résultats de cette enquête : | Oui | Non |
| - Etre éventuellement recontacté pour un entretien ? | Oui | Non |
| - | | |

Merci d'indiquer votre adresse mail personnelle valide :

Dans cet espace, vous pouvez librement nous faire part de **vos commentaires**. C'est avec le plus grand intérêt que nous prendrons connaissance des remarques que vous voudrez nous formuler, sur votre situation / parcours personnel, ou encore sur le questionnaire.

Nous vous remercions vivement pour votre participation.

Annexe C – Guide d’entretien destiné aux étudiants

Présentation

Je m’appelle Anna, je suis en deuxième année de thèse sous la direction de Bernard Sarrazy. Mon travail porte sur les différents rapports à l’étude des étudiants, et de leur lien avec la réussite universitaire. Cet entretien va se décliner en deux parties : premièrement, je voudrais que l’on parle de ton rapport à l’étude, de tout ce qui compose tes pratiques étudiantes ; la seconde partie de l’entretien sera basée sur des copies d’examen que tu as composées en Licence 3 l’année dernière.

Parcours de vie étudiante

S’inscrire en Licence 3

Qu’est-ce que tu as fait avant la L3, en commençant par le bac ? Comment est-ce que tu révisais au lycée ? Est-ce que tu apprenais des choses par cœur ? Est-ce que ça t’a réussi ?

Comment t’es-tu retrouvé en dans cette Licence ? Pourquoi as-tu choisi cette formation ? Comment s’est passé ton année globalement ?

Profil et projets

Comment te décrirais-tu en tant qu’étudiant ? Que fais-tu cette année ? Quels sont tes projets professionnels ?

En amphithéâtre

Voici l’emploi du temps de l’époque.

Assister à un cours

Assistais-tu aux cours ? Pourquoi y a-t-il des cours auxquels tu n’allais pas ? Qu’est-ce qui a fait qu’un cours t’a plu plus qu’un autre ?

Prendre des notes

Comment prends-tu des notes ? Papier ou ordi ? As-tu le souci de noter tout ce dont parle l’enseignant ? Es-tu plutôt du genre à écrire ce que dit l’enseignant sans trop réfléchir ou, au contraire, à écouter et à noter les grandes idées ? Prends-tu des notes de la même façon avec tous les enseignants ?

Lectures, bibliothèque

Est-ce que tu lis ? Que lis-tu ? Sur quels supports ? A quelle fréquence ? Est-ce des références conseillées par les profs ou trouvées de toi-même ? Est-ce que tu vas à la BU ?

Internet

Utilises-tu Internet dans le cadre de tes études (Google, réseaux sociaux, bases de données...) ?

Travail personnel et révisions

Où, quand, à quelle fréquence, avec qui

Comment travaillais-tu tout au long du semestre ? Puis à l'approche des examens ?

Fiches

Est-ce que tu relis tes prises de notes pendant le semestre ? Est-ce que tu fais des fiches ? Est-ce que tu les apprends ? Est-ce que tu révises tous les cours avec la même technique ?

Stratégies d'économie, l'étudiant didacticien

Comment ça s'est passé aux moments des examens ? As-tu fait des impasses ? Si oui, pourquoi ? Lesquelles ? (Choix en fonction de l'intérêt du cours, prof cool, cours qui appelle une de la restitution ou de la réflexion...)

Examens

J'ai ramené les sujets d'examen du premier semestre.

Choisir un sujet

Comment choisis-tu ton sujet de partiel ? Sais-tu avant l'examen la matière que tu voudrais traiter ?

Lectures des copies

Que penses-tu de cette copie ? Comprends-tu la note que tu as obtenue ?

Questions sur les copies

Comment organises-tu généralement tes copies d'examen ? A partir de quel moment penses-tu avoir réussi un examen ou, au contraire, te dis-tu que tu as raté ?

Comment montres-tu à l'enseignant que tu n'as pas seulement appris mais que tu as aussi compris ? T'arrive-t-il de mettre des connaissances qui ne sont pas en lien avec le sujet ? Dans quelles conditions fais-tu cela ?

Question d'ouverture

Selon toi, qu'est-ce que c'est un bon étudiant ? Fais-tu une différence entre « être un bon étudiant » et « réussir à l'université » ? Est-ce qu'un bon étudiant est quelqu'un qui réussit, et inversement ?

Annexe D – Guide d’entretien destiné aux enseignants

Présentation

Je m’appelle Anna, je suis en deuxième année de thèse sous la direction de Bernard Sarrazy. Mon travail porte sur les différents rapports à l’étude des étudiants, ce que j’appelle des « cultures de l’étude », et de leur lien avec la réussite universitaire. Cet entretien se déclinera en deux parties : la première portera sur la question de la réussite des étudiants à l’université ; et la seconde s’appuiera sur des copies d’examen que vous avez corrigées l’année dernière, j’y reviens après.

La réussite à l’université

La réussite des étudiants

- Pourquoi l’Université selon vous se soucie-t-elle de la réussite des étudiants ? Comment expliquer ce souci grandissant pour la réussite des étudiants ?
- Est-ce que cela a changé des choses pour vous ? Est-ce que ça a un impact dans votre pratique, dans votre façon de corriger les copies, de suivre les étudiants, de les accueillir ? ou est-ce seulement un discours ?

Réussir à l’université

- Que signifie pour vous « réussir » à l’université ? Qu’est-ce qu’un bon étudiant ? Est-ce qu’un bon étudiant est celui qui réussit ? Est-ce que c’est lié ?
- Qu’est-ce qui fait la différence selon vous entre un bon et un excellent étudiant ?
- Quels conseils donneriez-vous à un étudiant pour réussir à l’université ?

Contrat didactique et attentes universitaires : les copies

Je vous ai apporté trois copies d’examen relativement différentes que vous avez corrigées l’année dernière. J’aimerais que vous les relisiez tout en me faisant ouvertement un commentaire à chaud de la copie, au fur et à mesure de votre lecture. Je vous rappelle le sujet d’examen : « ... ».

- Qu’est-ce qui vous a plu ? ou repoussé ? Qu’a-t-il manqué ? Qu’est-ce qui vous fait « plaisir » de trouver dans une copie d’examen ? A l’inverse, qu’est-ce qui vous énerve ? Qu’est-ce qui a fait la différence ? Qu’est-ce qui a fait pencher la balance favorablement ? Qu’attendez-vous d’une copie d’examen ? Qu’est-ce qui justifie une telle note ?
- A quoi reconnaissez-vous une bonne copie ? Quels sont les ingrédients selon vous qui constituent une bonne copie ? A l’inverse, quels sont les critères rédhibitoires qui font qu’une copie n’est pas bonne ? R/D : beaucoup de connaissances justes, est-ce que ça suffit ?
- A quoi voyez-vous qu’un étudiant a, non seulement appris, mais aussi compris ?
- Comment est-ce que tu décrirais ton enseignement ?

Annexe E – Prises de notes (n=24)

E.1 Calendrier des cours et recueil des prises de notes

Les bons étudiants

Tableau 37. Calendrier des cours et recueil des prises de notes – « bons étudiants »

NOM	CODE	COURS	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	TOUT	Total
			07-sept	14-sept	21-sept	28-sept	05-oct	12-oct	19-oct	02-nov	09-nov	16-nov	23-nov	30-nov	07-déc		
Lisa	1BhoC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	1BhoC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	0	1			9
	1BhoC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	1BhoC	COURS 10	1	1	1	1	1	1	annulé	1	1	1				TOUT	9
Typhaine	2BhoC	COURS 2	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	2BhoC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	2BhoC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	2BhoC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Solène	3BhoC	COURS 2	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	3BhoC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	3BhoC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	3BhoC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Ségolène	4BhoP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	4BhoP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	0	E3 absent	1	1	1	1			9
	4BhoP	COURS 5	1	1	1	0	1	1	1	1	férié	1	1	1			10
	4BhoP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Annabelle	5BhoP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	5BhoP	COURS 4	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	8
	5BhoP	COURS 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1					TOUT	9
	5BhoP	COURS 7	1	0	1	0	1	1	E7 absent	1	ordi	1					6
Suzanne	6BhoP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	6BhoP	COURS 3	1	1	1	0	E3 absent	1	0	E3 absent	1	1	0	0			6
	6BhoP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	0	férié	1	0	1			9
	6BhoP	COURS 7	1	1	1	1	1	0	E7 absent	1	1	1					8
Estelle	1BheC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	1BheC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	1BheC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	1BheC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Céline	2BheC	COURS 1	0	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	0		9
	2BheC	COURS 3	0	1	1	0	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1			8
	2BheC	COURS 5	0	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1			10
	2BheC	COURS 7	0	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1					8
Yann	3BheC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	3BheC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	3BheC	COURS 5	1	1	1	1	1	0	0	0	férié	0	0	0			5
	3BheC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Camille	4BheP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	4BheP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	4BheP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	0	1			10
	4BheP	COURS 7	1	1	0	1	1	1	E7 absent	1	1	1					8
Paul	5BheP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	0	1	1		10
	5BheP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	5BheP	COURS 9															0
	5BheP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Jordan	6BheP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	6BheP	COURS 3	0	1	1	0	E3 absent	0	0	E3 absent	1	1	1	0			5
	6BheP	COURS 9	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	0	1				9
	6BheP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9

Les étudiants moyens

Tableau 38. Calendrier des cours et recueil des prises de notes – « étudiants moyens »

NOM	CODE	COURS	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	TOUT	Total
			07-sept	14-sept	21-sept	28-sept	05-oct	12-oct	19-oct	02-nov	09-nov	16-nov	23-nov	30-nov	07-déc		
Cyrielle	1MhoC	COURS 2	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	1MhoC	COURS 4	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	8
	1MhoC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	1MhoC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Sophie	2MhoC	COURS 1	1	E1 absent	1	0	1	0	1	0	férié	1	0	0	1		6
	2MhoC	COURS 4	1	1	1	1	1	1	1	0	férié	1	1	0	0		7
	2MhoC	COURS 6	1	1	1	1	1	0	0	1	0						6
	2MhoC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Juliette	3MhoC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	3MhoC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	3MhoC	COURS 5	1	1	1	1	1	0	1	1	férié	1	1	1		TOUT	10
	3MhoC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Charlie	4MhoP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	0		10
	4MhoP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	4MhoP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	4MhoP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Katia	5MhoP	COURS 2	1	1	1	1	1	0	0	0	férié	0	0	0			5
	5MhoP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	0	0	E3 absent	0	0	0	0			4
	5MhoP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	0	férié	0	0	0			7
	5MhoP	COURS 7	0	0	0	0	0	0	E7 absent	0	0	0					0
Amel	6MhoP	COURS 2	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	6MhoP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	6MhoP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	6MhoP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Laura	1MheC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	0		10
	1MheC	COURS 4	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	0	TOUT	8
	1MheC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	1MheC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Marianne	2MheC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	2MheC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	2MheC	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	2MheC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Flavy	3MheC	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	3MheC	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	3MheC	COURS 9	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1			TOUT	10
	3MheC	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Julie	4MheP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	4MheP	COURS 3	1	1	1	0	E3 absent	0	1	E3 absent	1	0	1	1			7
	4MheP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	4MheP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Anne	5MheP	COURS 2	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	5MheP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	0	1		TOUT	9
	5MheP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	5MheP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9
Aude	6MheP	COURS 1	1	E1 absent	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1	1	TOUT	11
	6MheP	COURS 3	1	1	1	1	E3 absent	1	1	E3 absent	1	1	1	1		TOUT	10
	6MheP	COURS 5	1	1	1	1	1	1	1	1	férié	1	1	1		TOUT	11
	6MheP	COURS 7	1	1	1	1	1	1	E7 absent	1	1	1				TOUT	9

E.2 Choix des 24 étudiants aux examens dans chacune des UE

Tableau 39. Choix des 24 étudiants aux examens dans chacune des UE

Nom	UE 1	UE 2	UE 3	UE 4
Lisa	C1	C3	C5	C10
Typhaine	C2	C3	C5	C7
Solène	C2	C3	C5	C7
Ségolène	C1	C3	C5	C7
Annabelle	C1	C4	C6	C7
Suzanne	C1	C3	C5	C7
Estelle	C1	C3	C5	C7
Céline	C1	C3	C5	C7
Yann	C1	C3	C5	C7
Camille	C1	C3	C5	C7
Paul	C1	C3	C9	C7
Jordan	C1	C3	C9	C7
Cyrielle	C2	C4	C5	C7
Sophie	C1	C4	C6	C7
Juliette	C1	C3	C5	C7
Charlie	C1	C3	C5	C7
Katia	C2	C3	C5	C7
Amel	C2	C3	C5	C7
Laura	C1	C4	C5	C7
Marianne	C1	C3	C5	C7
Flavy	C1	C3	C9	C7
Julie	C1	C3	C5	C7
Anne	C2	C3	C5	C7
Aude	C1	C3	C5	C7

E.3 Les 26 variables et leurs modalités

14 variables relatives à la forme de la prise de notes

Tableau 40. Les 14 variables relatives à la forme de la prise de notes

	Code	Description	Modalités
1	LONG1	Nombre de mots sur une page type	Numérique (nombre de mots en moyenne en une heure de cours)
2	LONG2	Nombre de pages	
3	LONG3	Nombre de cours suivis	
4	LINEA	Ecrit de gauche à droite et de haut en bas	1 oui 2 non
5	PUCES	Nb de pages contenant des puces	%
6	PARAG1	Structure en paragraphes	1 au km 2 structuré 3 les deux
7	PARAG2	Type de paragraphes	1 En bloc 2 courts et successifs 3 les deux
8	ALIN	Marque-t-il des alinéas ?	1 oui 2 non
9	ABREV-S	Utilise des abréviations simples ?	1 peu 2 moyen 3 beaucoup
10	ABREV-C	Utilise-t-il des abréviations complexes ?	1 peu 2 moyen 3 beaucoup
11	SYMB1	Utilise-t-il des symboles de type + ou < ?	1 non 2 peu 3 beaucoup
12	SYMB2	Utilise-t-il des symboles de type => ou -> ?	1 non 2 peu 3 beaucoup
13	SCH	Recopie-t-il les schémas ou les croquis ?	1 oui 2 non
14	EXERG	Met-il des données en exergue (gras, souligner)	1 oui 2 non

12 variables relatives au fond de la prise de notes

Tableau 41. Les 12 variables relatives au fond de la prise de notes

	Code	Description	Modalités
1	REDAC1	Rédige-t-il des phrases complètes ou des syntagmes ?	1 phrases 2 syntagmes 3 les deux
2	NIV	Y a-t-il plusieurs niveaux dans les données notionnelles ?	1 oui 2 non
3	QUS	Note-t-il les questions posées par l'enseignant ?	1 oui 2 non
4	EX	Note-t-il les exemples donnés par l'enseignant ?	1 oui 2 non
5	CITAT	Note-t-il les citations données par l'enseignant ?	1 oui 2 non
6	REF1	Nombre de noms propres sur un cours type	numérique
7	REF2	Ecrit-il les conseils de lecture de l'enseignant ?	1 oui 2 non
8	DIGR	Recopie-t-il les digressions de l'enseignant ?	1 oui 2 non
9	COMPL	Met-il en évidence des informations comme étant complémentaires ?	1 oui 2 non
10	CS	Y a-t-il des contre-sens dans sa prise de notes ?	1 oui 2 non
11	REPET	Se répète-t-il ?	1 oui 2 non
12	REDAC2	Les données s'apparentent-elles à un listing sans lien ?	1 lien 2 listing 3 les deux

Prenons le temps de quelques remarques sur la construction de certaines de ces 26 variables :

Linéarité (LINEA) : on pourrait remettre en question la légitimité de cette variable eu égard à la faisabilité de son observation dans un contexte de prise de notes sur ordinateur. Il n'en est rien. Bien que la linéarité soit effectivement favorisée par une prise de notes sur clavier, nous avons quand même pu observer des étudiants faisant usage de certaines fonctionnalités permettant d'agencer (par exemple, par des colonnes ou des insertions de zones de texte) leur rédaction différant de la seule linéarité allant de gauche à droite et de haut en bas.

Concernant les abréviations (ABREV-S et ABREV-C), nous avons distingué les abréviations simples des abréviations « complexes » (Barbier, Faraco, Piolat & Branca, 2004). Par exemple, l'abréviation « uni » pour « université » sera considérée comme une troncature de la fin du mot simple tandis que « uni^R » renverra à une « troncature complexe » (Piolat, 2004). Les symboles (SYMB) peuvent être

des symboles « mathématiques » (+, -, =, <...), « iconiques » (=>) ou « gréco-alphabétiques » (ψ), (Piolat, 2004).

Certaines variables pourraient être contestées, par la dépendance de leurs manifestations à des conditions extérieures, qu'elles soient matérielles ou pédagogiques. En effet, les digressions (DIGR), les exemples (EX) ou les questions (QUESTION), pourront ne pas être observées dans certains contextes. On notera que nous avons, en début de recherche, une variable relative aux dessins présents sur la prise de notes (que ce soit des dessins dans la marge qui ne présentent aucun lien avec le cours, signes ainsi d'une création volontaire de la part de l'étudiant ; ou des dessins en lien avec le cours, dans le cas où l'étudiant recopierait, par exemple, un dessin confectionné par l'enseignant au tableau). Nous avons décidé d'enlever cette variable eu égard à l'impossibilité de son observation dans le cas d'étudiants prenant des notes sur ordinateur. Pour ce qui est des digressions, des exemples ou des questions posées par l'enseignant, comment distinguer l'étudiant qui, bien que l'enseignant manifeste l'une ou l'autre de ces variables, ne les prenne pas en note, de l'étudiant qui ne les aura pas notées tout simplement parce que l'enseignant n'en aura pas fait l'usage ? Le choix de la conservation ou de l'élimination de telles variables demande réflexion. Nos décisions ont été guidées par une observation globale de notre corpus. En effet, si nous constatons chez un étudiant la présence de l'une ou de l'autre de ces variables, nous pouvons raisonnablement penser qu'elles sont le signe de leur manifestation chez l'enseignant et que l'étudiant ne les ayant pas copiées ne l'aura pas fait seulement parce qu'elles n'avaient pas existé. Enfin, nos choix ont été également confirmés par nos observations effectuées en amphithéâtre et la réécoute des cours enregistrés sur dictaphone.

La distinction entre la structure en paragraphes (PARAG1) et le type de paragraphes (PARAG2) n'est pas évidente, mais pourtant pertinente. Tandis que la première informe si l'étudiant marque ou non des paragraphes, quels qu'ils soient, la seconde décrit le format de ces paragraphes (en longs blocs ou en courts paragraphes successifs). En effet, la seule variable PARAG1 ne permet pas de rendre compte de la différence entre ces étudiants qui prennent des notes au kilomètre, sans jamais revenir à la ligne ni sauter de ligne ; et ces étudiants qui, certes écrivent également au kilomètre, c'est-à-dire ne marquant pas de rupture matérielle en lien avec une rupture sémantique, mais organiseront néanmoins leur prise de notes sous forme de paragraphes.

La rédaction en phrases complètes ou en « syntagmes isolés » (REDAC1) renvoie au fait que l'on puisse observer que « les mots ont été notés précédés de leur article et entourés de qualificatifs et ou de verbes sans que, toutefois, une phrase complète soit transcrite » (Piolat, 2010).

La variable niveaux (NIVEAU) est moins évidente dans sa définition. Lors de nos analyses, nous nous sommes rendu compte que certains étudiants notent toutes les informations comme si elles étaient toutes du même ordre, sans distinguer par exemple une phrase relevant de la pure transmission de savoirs, d'une phrase jouant la fonction de transmission d'une information complémentaire. Cette variable tente de rendre compte des prises de notes d'étudiants qui (par l'utilisation de parenthèses, de certains mots de liaison, de flèches, de mise en exergue...) ne donneront pas la même valeur à toutes les données présentes dans la prise de notes. Au même titre qu'un enseignant puisse digresser de son propos principal, compléter une information, insister sur un point, ouvrir une

parenthèse... l'étudiant usant de niveaux sera celui rendant compte de cette hiérarchie des données notionnelles.

Pour décrire la variable relative aux références à des noms propres (REF1), nous avons choisi un cours commun à tous les étudiants (leurs absences aléatoires tout au long du semestre ne nous laissaient parfois par beaucoup de choix). Nous nous référions ensuite à l'étudiant ayant noté le plus de références. Les autres prises de notes étaient ensuite comparées à ce point de référence. Une fois encore, ce choix a pu être conforté par notre ethnographie et nos enregistrements audios.

La variable relative aux informations complémentaires (COMPL) peut porter à confusion par sa ressemblance avec la variable NIV. Tandis que la variable NIV prendra en compte plusieurs niveaux (aussi bien « supérieurs qu'inférieurs »), la variable COMPL rend compte ici d'une marque ostentatoire d'informations seulement secondaires, telles que des parenthèses ou des informations en marge.

En ce qui concerne la présence de contre-sens (CS), notre maîtrise des contenus propres à la discipline étudiée permet une position d'expertise qu'exige l'analyse des prises de notes et notamment la reconnaissance de variables de ce type. Néanmoins, cette observation reste possible dans sa complémentarité avec l'observation de cours magistraux.

La présence de répétitions (REPET) pose la question suivante : au même titre que les digressions, comment distinguer l'étudiant qui ne recopie pas les répétitions effectuées par l'enseignant de celui qui ne se répète pas tout simplement parce que l'enseignant lui-même ne commet pas de répétitions ? Encore une fois, cette variable s'est objectivée par la prise en compte de l'ensemble du corpus, et ainsi par une comparaison inter étudiants. D'autre part, à quelles conditions doit-on considérer qu'il y a bien répétition ? Nous n'avons pas compté comme étant une répétition lorsque les deux phrases similaires (dans leur forme ou dans leur sens) se trouvaient à plus d'une dizaine¹⁸¹ de phrases d'écart l'une de l'autre.

Pour finir, pour toutes les variables numériques, un regroupement par codages en classes optimales a permis de transformer la donnée numérique en variable qualitative (par exemple, nous sommes passé du nombre de mots en moyenne pour une heure de cours aux modalités « petit scripteur », « moyen scripteur », « gros scripteur »).

¹⁸¹ Nous en profitons ici pour soulever un point épistémologique. Pourquoi une dizaine de phrases ? Et pas une quinzaine ? Ou une page ? C'est toute notre connaissance fine de notre corpus qui nous permet de faire de tels choix et de construire cette contingence qu'est le fait scientifique. Si nous n'avions observé aucune répétition sur l'ensemble du corpus, à l'exception de deux ou trois étudiants se répétant à une page d'intervalle, ou, à l'inverse, si nous avons constaté que dans certains cours les étudiants se répètent plus que de coutume, le choix du nombre de phrases séparant les deux occurrences similaires et à partir desquelles nous aurions considéré comme acceptable de pouvoir parler de répétitions n'aurait pas été le même.

E.4 Portraits détaillés des 24 étudiants¹⁸²

Commençons par les « bons étudiants » :

a. Lisa 1BhoC

Lisa est une étudiante salariée de 20 ans. Après un bac S, elle a fait des études de philosophie. Elle attend de cette Licence avant tout un diplôme, de façon à intégrer le Master MEEF de l'ESPE pour devenir professeur des écoles. C'est une étudiante assidue, qui ne manque un cours qu'exceptionnellement, mais qui, en dehors des heures de cours, ne fournit pas de travail personnel tout au long du semestre. Prenant des notes sur l'ordinateur, elle reconnaît rencontrer parfois des difficultés. C'est une étudiante discrète, participant peu. Si elle ne lit pas beaucoup pour ses études, elle consacre cependant entre deux et cinq heures par semaine à des lectures qui ne sont pas en lien avec ses études. Au moment des révisions, elle prépare des fiches dont elle apprendra quelques données par cœur, telles que les dates ou les définitions. Selon elle, le meilleur moyen pour réussir, c'est avant tout d'être assidu. Elle déclare être une étudiante « peu adaptée à la fac », par les difficultés qu'elle rencontre parfois à travailler et à rester concentrée. Si elle reconnaît un certain « manque de sérieux », elle se dit de « bonne volonté ».

b. Typhaine 2BhoC

Tout comme Lisa, Typhaine a 20 ans et vient d'un bac S, après quoi elle a obtenu une Licence 2 en sociologie. Elle désire devenir professeur des écoles. Elle a choisi cette Licence aussi bien pour les débouchés professionnels qu'elle permet que pour l'enrichissement intellectuel. Pendant le semestre, elle a assisté à la quasi-totalité des cours, lors desquels elle prend des notes sur ordinateur. C'est une étudiante qui fournit un travail personnel particulièrement conséquent en dehors des heures de cours : fréquentation de la BU, relecture de ses notes, établissement de fiches, lectures, recherches sur les bases de données, que ce soit pour chercher des livres conseillés par un enseignant ou des ouvrages qui lui paraissent intéressants... Il lui arrive régulièrement de se rendre à l'université spécialement pour aller à la bibliothèque pour travailler. C'est une étudiante qui se dit « stressée », travaillant au moment des révisions plus de six heures par jour, espérant obtenir au moins 13 de moyenne générale. Malgré ses qualités d'étudiante sérieuse, appliquée, assidue, vaillante et organisée, elle déplore son côté parfois trop « scolaire ».

c. Solène 3BhoC

Solène est une étudiante salariée de 22 ans. Après un bac L option anglais, un BTS communication à Marseille, puis une année en tant que jeune fille au pair aux Etats-Unis, elle a intégré cette Licence sans idée précise de projet professionnel. Fille de deux parents cadres, c'est une étudiante assidue qui travaille ses cours tout au long du semestre, que ce soit la semaine ou le week-end durant lequel elle peut consacrer jusqu'à 10 heures de travail personnel. Elle prend des notes sur clavier, qu'elle relira tout au long du semestre et qu'elle partagera occasionnellement sur le groupe Facebook de la promotion. Elle aime lire, que ce soit des lectures pour le plaisir ou pour ses études. Au moment des révisions, elle s'établit un plan de travail qu'elle respecte, et prend rarement des résolutions qu'elle ne tient pas. C'est une étudiante particulièrement adepte du « par cœur », qui représente selon elle 75% de ses révisions. Si elle vise le 13/20, elle considère néanmoins ne pas avoir donné son maximum. Elle se dit « sérieuse », « passionnée » mais trop « scolaire ».

¹⁸² Les variables descriptives mobilisées dans les portraits qui vont suivre permettent de poser, dans les grandes lignes, le décor des conditions objectives d'existence de ces individus. Si nous aimerions faire l'hypothèse d'un lien significatif entre les conditions de vie des étudiants et l'émergence de rapports particuliers à l'étude, ceci n'est pas l'objet de cette thèse (cf à ce propos les travaux de Touati, dont la thèse en cours au sein de notre laboratoire se propose d'étudier la « face cachée » de l'étude afin de rendre compte de la réussite universitaire).

d. Ségolène 4BhoP

Ségolène a 22 ans. Elle a fait trois années d'études de Droit, après avoir obtenu un bac ES. Conseillère municipale de sa commune, c'est une étudiante particulièrement active du point de vue associatif, impliquée aussi bien dans la défense des droits de l'Homme que de la cause animale. Bien que souhaitant devenir professeur des écoles, elle déclare ne pas être à l'université pour trouver un emploi. En effet, l'université est avant tout selon elle un facteur de développement culturel et intellectuel. Ségolène n'a raté aucun cours du premier semestre. Les notes qu'elle prend sur papier seront relues tout au long du semestre mais de manière assez irrégulière selon les périodes. Elle consacre entre deux heures et cinq heures de travail personnel en semaine et le week-end. La lecture est une activité quotidienne et les bases de données sont un outil dont elle se sert pour trouver des ouvrages qui lui semblent intéressants. Elle aime travailler en groupe et débattre avec ses pairs sur les contenus qui leur sont enseignés. Considérant avoir suffisamment révisé pour les examens de janvier, elle envisage de garder la même méthode pour le second semestre, espérant obtenir au moins 13 de moyenne. Pour elle, la réussite, c'est avant tout une question d'organisation. Elle affirme ne pas pouvoir apprendre des choses sans « leur donner du sens » et vit l'expérience universitaire comme un réel épanouissement.

e. Annabelle 5BhoP

Annabelle est la major de la promotion. Cette salariée de 23 ans affiche un parcours assez atypique : un bac S, une année de biotechnologies dans une faculté privée à Madrid suivie d'une année de sciences physiques dans la même ville, un DUT en carrières sociales gestions urbaines, avant d'intégrer la Licence qui nous intéresse. Elle se dit plutôt « brillante » et « perfectionniste » mais très « anxieuse », préoccupée par des « angoisses existentielles » qu'elle a longtemps espéré résoudre en trouvant des réponses dans les études qu'elle entreprend. L'université est avant tout selon elle un lieu fait pour se cultiver. La prise de notes ne représente pas pour elle une réelle difficulté. C'est une étudiante plutôt solitaire, se disant assez peu adaptée au milieu universitaire mais très intéressée par la manière dont les études lui permettent de questionner les phénomènes qui l'entourent.

f. Suzanne 6BhoP

Suzanne a 53 ans. Après un bac S, des études de musique puis d'assistante sociale, elle a travaillé à Paris dans une entreprise de prestation télévisuelle. Après son troisième enfant, elle a passé le concours de professeur des écoles dont elle a exercé le métier pendant 15 ans. Déçue de l'enseignement, et n'ayant jamais validé de niveau Licence 3, elle a intégré cette Licence. Si cette Licence représentait initialement un « ticket » pour valider un diplôme, elle affirme avoir découvert des contenus qui l'ont passionnée, qu'elles qualifient de « magiques ». Très curieuse, particulièrement organisée, elle fait de nombreuses recherches en parallèle des cours, relit ses notes, retravaille la structure, et consacre ainsi un temps conséquent, lors du semestre et au moment des révisions, à ses études.

g. Estelle 1BheC

Estelle a 20 ans. Etudiante en situation de handicap, elle ne manque jamais les cours, bien qu'elle se dise parfois « distraite ». Après un bac ES, elle a étudié la psychologie avant d'intégrer cette Licence pour devenir professeur des écoles. Elle est à l'université davantage pour obtenir un emploi qu'enrichir sa culture. Elle consacre moins de deux heures à son travail personnel, que ce soit en semaine ou le week-end. Pendant le semestre, elle relira ses notes de cours, dont elle trouve la prise sur ordinateur parfois difficile, et les partagera occasionnellement en ligne. Si elle ne lit pas vraiment pour ses études pendant les périodes de cours, elle prendra le temps de le faire pendant les vacances. Elle se mettra à réviser deux semaines avant les examens, en y consacrant moins de trois heures par jour.

h. Céline 2BheC

Céline a 21 ans. Après un bac L, elle a obtenu un DUT carrières sociales avec pour projet de devenir animatrice socio-culturelle. Si sa scolarité au primaire et dans le secondaire a été particulièrement difficile, elle déclare que l'IUT a constitué un réel « déclenchement » au sein duquel elle a appris des choses qui l'ont passionnée. Elle a intégré cette Licence dans laquelle elle se dit épanouie, notamment par l'autonomie que permet le contexte universitaire. Si pour elle l'université est avant tout un facteur de développement culturel, elle déplore néanmoins le manque de lien entre les savoirs enseignés et les contextes professionnels. Ne souhaitant pas devenir professeur des écoles, elle envisage de partir à l'étranger après cette Licence. La prise de notes n'est pas une difficulté pour elle, il lui arrive cependant de ne pas assister aux cours qui l'intéressent le moins. Ne consacrant pas beaucoup de temps au travail personnel ni aux lectures, elle privilégie la vie associative et les sorties. Si elle fournit un travail inconstant tout au long du semestre, elle considère néanmoins s'être investie autant dans chacune des UE. A l'approche des examens, elle travaillera plus de 6 heures par jour, en espérant obtenir au moins 13 de moyenne.

i. Yann 3BheC

Fils de deux parents cadres, Yann a 23 ans. Après un bac S, une première année de médecine, et trois années d'études d'infirmier dont il a été déçu, il intègre cette Licence avec pour projet de devenir professeur des écoles. Très à l'aise à l'oral, il n'hésitera pas à prendre la parole en TD mais aussi en amphi. Le ton ironique qu'il emploie parfois lui fait supposer qu'on le considère comme insolent. Plutôt « fainéant », il s'investira néanmoins avec sérieux dès que cela s'avèrera nécessaire, notamment pour les travaux en groupe. Deux semaines avant les examens, il reprendra ses notes sur ordinateur qu'il fichera et apprendra en partie, révisant moins de trois heures par jour. Selon lui, réussir ses études c'est avant tout être organisé, et ne vise pas nécessairement la mention.

j. Camille 4BheP

Camille est une psychomotricienne de 24 ans. Elle a été attirée par cette Licence avant tout pour les contenus qu'elle propose. C'est une étudiante plutôt solitaire, très assidue, mais qui ne travaillera pas tout au long du semestre. Prenant des notes sur papier, elle considère la prise de notes souvent difficile, avec certains professeurs en particulier. Très « attentive » en amphi, elle sélectionnera les informations qui lui semblent importantes en les reformulant et en les abrégant avec ses propres codes. Elle ne relira pas ses notes avant la période « intense » de révisions, pendant laquelle elle travaillera entre 3 et 6 heures par jour. Très peu adepte du « par cœur », elle considèrera avoir assez révisé dès lors qu'elle aura relu plusieurs fois ses cours et compris « l'ensemble des notions ».

k. Paul 5BheP

Paul est un étudiant salarié de 20 ans. Après un bac L et des études de psychologie, il intègre cette Licence sans réel projet professionnel mais « emballé » par les contenus proposés par cette formation. Être à l'université, selon lui, c'est avant tout « s'imprégner de connaissances », qu'il aime « replacer dans des situations » qu'il croise, en discutant avec ses amis, sa famille. Malgré le temps qu'il consacre aux syndicats étudiants et à différentes associations, Paul est très assidu et se décrit comme un étudiant « intéressé et sérieux ». Très à l'écoute, il a plutôt tendance à reformuler la parole de l'enseignant qu'à la retranscrire mot pour mot, bien qu'il reconnaisse que ce ne soit pas toujours une tâche aisée. Il travaille, de manière assez inconstante, tout au long du semestre, en lisant, faisant des recherches, reprenant ses notes, regardant des vidéos sur Internet en lien avec les sujets abordés par ses études, et qu'il partagera parfois sur le groupe Facebook de sa promotion.

l. Jordan 6BheP

Jordan est un étudiant salarié de 22 ans. Bien que projetant de devenir professeur des écoles, Jordan voudrait intégrer l'IRTS après cette Licence. Il n'assiste pas à en moyenne deux heures de cours par semaine et affirme ne pas fournir un travail équivalent dans toutes les UE. S'il n'y consacre pas du tout de temps en week-end, il fournira entre 2 et 5 heures de travail personnel en semaine, mais de manière irrégulière. Il considère être un petit scripteur, qui sélectionne et reformule les propos du professeur. Pendant les révisions, il aime travailler en groupe, il n'établit pas de plan de travail, avoue s'être senti en retard et ne pas avoir tenu ses résolutions. Il considère néanmoins avoir assez travaillé. Il sera plutôt de ce genre d'étudiant à réviser dans l'urgence mais de manière intense, à raison de plus de 6 heures par jour. Se disant assez peu « organisé », il considère pourtant l'organisation comme la clé de la réussite.

Consacrons-nous maintenant à la description des « étudiants moyens » :

m. Cyrielle 1MhoC

Cyrielle est une étudiante salariée de 23 ans. Après un bac technologique ST2S¹⁸³, elle intègre une école préparatoire privée pour devenir éducatrice de jeunes enfants. Cette formation ne lui plaisant pas, elle se réoriente dans une Licence LEA anglais – langue des signes, sans projet professionnel concret. C'est en visionnant un reportage sur les professeurs des écoles qu'elle a eu un « déclic » et qu'elle a décidé d'intégrer cette Licence. C'est une étudiante qui reconnaît ne pas beaucoup travailler et commencer ses révisions dans l'urgence. Si elle dit aimer aller en cours et ne pas rencontrer de difficulté dans la prise de notes, elle avoue « avoir du mal » à fournir un travail personnel en dehors des heures d'enseignement. Assez peu organisée, elle fait néanmoins des fiches qu'elle apprend en partie par cœur. Elle affirme viser le 10/20 et considère ne pas avoir donné son maximum pour les examens du premier semestre.

n. Sophie 2MhoC

Sophie a 20 ans. Elle est salariée. Après un bac ES, elle a étudié pendant deux années la philosophie. C'est une étudiante qui a l'habitude de manquer les cours (et ce depuis le collège). Elle déclare n'avoir jamais aimé aller à l'école, mais a pourtant toujours eu le projet de devenir professeur des écoles. Elle a choisi cette Licence « juste pour valider la troisième année », avant d'intégrer le Master MEEF. Elle ne travaille pas du tout ses cours pendant le semestre, et commencera deux semaines avant les examens à relire ses notes, notera sur une feuille à part quelques idées importantes qu'elle relira plusieurs fois avant chaque épreuve. C'est une étudiante qui se dit « stressée », assez « discrète » voire « timide » et « solitaire », toujours assise au fond de l'amphithéâtre, ne prenant jamais la parole. Bien qu'elle se rende à la BU plusieurs fois par mois, elle ne lit pas pour ses études, sauf pendant les vacances scolaires. Au moment des révisions, elle n'a pas effectué d'impasse, et pratique le « par cœur » qui représente 30% de ses révisions. Selon elle, la clé de la réussite réside dans la quantité de travail fourni. Elle considère ne pas avoir donné son maximum pour les examens de janvier.

o. Juliette 3MhoC

A 21 ans, Juliette souhaite devenir professeur des écoles. Après un bac L et des études de sociologie, elle a intégré cette Licence avec pour ambition de devenir professeur des écoles. Elle déclare avant tout attendre de l'université un diplôme. Elle reconnaît qu'elle devrait travailler plus et avoue ne faire que le strict minimum. Elle place la régularité comme facteur premier de réussite. Etudiante salariée, elle considère certains cours inutiles eu égard à son projet professionnel. Elle considère ne pas avoir donné son maximum aux examens de janvier et pense qu'elle est capable de faire mieux. Absolument pas adepte du « par cœur », elle va simplement relire une fois le cours la veille de l'examen.

¹⁸³ Sciences et technologies de la santé et du social.

p. Charlie 4MhoP

Charlie a 20 ans. Après un bac ES qu'elle a obtenu « raz les pâquerettes » bien qu'ayant beaucoup travaillé, et sans idée précise de ce qu'elle veut faire plus tard, elle obtient un DUT carrières sociales. Elle poursuit ensuite dans cette Licence, n'ayant « vraiment pas d'autres idées ». Elle considère que ce qu'elle y apprend est très « enrichissant » et lui « servira plus tard », en tant que professeur des écoles qu'elle souhaite devenir. Elle dit à ce propos être à l'université pour trouver un emploi. Elle se décrit comme très organisée, sérieuse, dynamique et travailleuse. Elle aime réviser avec ses pairs, notamment les matières qui lui plaisent moins afin de bénéficier de l'apport du travail de groupe. Ne manquant les cours qu'exceptionnellement, elle consacre entre 2 et 5 heures de travail personnel en semaine mais également le week-end. Elle considère qu'elle devrait travailler davantage au moment des révisions, période pendant lesquelles elle révisé moins de 6 heures par jour.

q. Katia 5MhoP

Katia a 22 ans. Après un bac S, elle entreprend des études de psychologie avant d'intégrer cette Licence dans le but de devenir professeur des écoles. Etudiante salariée, elle manque de nombreuses heures de cours. Lorsqu'elle vient à l'université, elle est plutôt seule et affirme être là avant tout pour obtenir un diplôme. Tandis qu'elle appréciera grandement un cours plutôt « traditionnel », elle reconnaît avoir beaucoup plus de difficultés (et du même coup, moins de plaisir) à suivre un cours au style plus dévoluant. Elle ne prend pas le temps de travailler pour ses études en semaine en dehors des heures d'enseignement, lit peu voire pas du tout, ne va jamais à la BU et travaille inégalement dans toutes les UE, mais fournira entre 2 et 5 heures de travail personnel le week-end. Ses notes, qu'elle prend sur papier, ne seront pas relues avant les périodes de révisions, soit deux semaines avant les examens où elle est capable de travailler plus de 6 heures par jour.

r. Amel 6MhoP

A 20 ans, Amel a obtenu un bac L avant de se lancer dans des études de langues. Bien qu'ayant pour projet de devenir professeur des écoles, elle souhaite intégrer l'IRTS après cette Licence. Elle affirme être à l'université avant tout pour le diplôme et pas pour les contenus. Assidue, elle assiste à tous ses enseignements prenant des notes sur papier, mais se laissant souvent distraire, soit en discutant avec ses pairs, soit en utilisant son téléphone ou en naviguant sur Internet. Consacrant du temps, que ce soit en semaine ou le week-end, pour son travail personnel (en relisant, par exemple, ses notes de cours), elle reconnaît le faire de manière irrégulière. Elle se rend parfois à l'université spécialement pour aller à la BU qu'elle a l'habitude de fréquenter régulièrement, afin d'y travailler sur ses notes de cours, notamment. Elle se dit sérieuse mais mal organisée. Croyant toujours avoir le temps, elle entreprend ses révisions trop tard et ne tient pas les résolutions qu'elle se fixe, ce qui a tendance à la stresser.

s. Laura 1MheC

A 20 ans, Laura a étudié pendant deux ans la psychologie après avoir obtenu un bac S. Si elle projetait initialement de devenir psychologue, elle dit s'être « finalement rabattue sur son deuxième choix » en décidant de devenir professeur des écoles. Elle considère ne pas être « assez disciplinée » et manifeste une motivation et un investissement tout à fait irréguliers selon l'intérêt qu'elle porte à la matière, expliquant selon elle des résultats qui peuvent varier aussi bien « de 15 à 2 ». Plutôt assidue, elle affirme aller à tous les cours « même ceux où elle ne comprend rien ». Cependant, elle reconnaît ne pas toujours bien écouter pendant ces derniers et rencontre des difficultés dans la prise de notes. Travaillant en semaine et le week-end pour ses études (en relisant ses notes, par exemple), elle fournit cependant des efforts irréguliers. Etudiante plutôt discrète, on ne l'entendra participer ni en amphitheâtre ni en TD. Lors des révisions, elle recopie ses cours qu'elle « surligne beaucoup ». Elle ne pratiquera le par cœur qu'exceptionnellement, pour apprendre une citation ou une définition.

t. Marianne 2MheC

Marianne a 20 ans. Elle a obtenu un bac ES à la suite duquel elle a entrepris des études de psychologie. Elle a intégré cette Licence souhaitant devenir professeur des écoles. Son attente première à l'égard de l'université est de trouver un emploi. C'est une étudiante qui se dit assidue, sérieuse et plutôt bien organisée, même si elle considère qu'elle pourrait travailler davantage et obtenir de meilleurs résultats. Elle consacre néanmoins entre 5 et 10 heures à son travail personnel en semaine (et moins de 2 heures le week-end). Rencontrant des difficultés dans la prise de notes, il lui arrive souvent de bavarder, d'utiliser son téléphone ou d'aller sur Internet quand elle est en cours, quel que soit l'enseignant qui l'assure. Participant très peu, elle prendra la parole seulement pour demander une précision, jamais pour participer à un débat ou donner son avis personnel. Prenant des notes sur ordinateur, il lui est arrivé de les partager sur le groupe Facebook. Au moment des révisions, elle fera très peu de recherches en parallèle ou de lectures, mais rédigera des fiches qu'elle apprendra par cœur, notamment des phrases dictées par l'enseignant.

u. Flavy 3MheC

Flavy est l'étudiante la plus âgée de notre échantillon, après Suzanne. A 25 ans, elle a d'abord obtenu un bac S avant d'entamer des études de psychologie. Bien que ne se sentant pas à sa place dans cette filière, elle persiste jusqu'à valider une Licence 2 « ne sachant pas quoi faire d'autre ». Fille de deux parents cadres, elle décide d'intégrer cette Licence avec pour projet de devenir professeur des écoles. Souhaitant initialement entrer à l'ESPE après la L3, elle songe finalement à continuer en Master dans la filière concernée par notre étude, « se sentant bien ici ». Bien qu'intéressée par les contenus, elle se dit « paresseuse », adepte du travail dans l'urgence, se reposant sur ses « facilités ». Il lui arrive de ne pas assister aux cours qui lui plaisent le moins. Bien que n'ayant pas l'impression que les savoirs enseignés « lui serviront à quelque chose pour sa vie professionnelle », elle prend du plaisir dans ce qu'elle apprend, « pour sa connaissance personnelle ». Elle affirmera néanmoins attendre avant tout de l'université un diplôme, qu'elle a pour ambition de valider avec au moins 13 de moyenne.

v. Julie 4MheP

Julie est une étudiante salariée de 20 ans. Ses deux parents occupent le poste de cadre. Après l'obtention d'un bac ES, elle étudie l'histoire pendant deux ans. Depuis le lycée, elle souhaite devenir professeur des écoles. Elle intègre cette Licence avec cette ambition. Affirmant travailler « beaucoup, beaucoup » au lycée, faisant « beaucoup de fiches » récitant ses « leçons à ses parents pour mieux retenir », elle délaisse cette pratique en arrivant à l'université, ne trouvant plus le temps. Elle n'a pas l'impression de beaucoup travailler dans cette Licence, mais pense que cette impression est due au fait que les contenus lui plaisent. Prenant des notes papier, elle ne considère pas rencontrer de difficultés au moment de la prise de notes. Se qualifiant d'étudiante plutôt « organisée », elle considère néanmoins ne pas consacrer assez de temps à ses études et ne pas avoir donné son maximum.

w. Anne 5MheP

Anne a 22 ans. Après un bac ES, elle étudie la sociologie pendant deux ans. Elle souhaite intégrer l'ESPE pour devenir CPE. Sa présence à l'université est motivée par la volonté de trouver un emploi. Sérieuse et organisée, elle « essaie de faire de son mieux pour réussir » et vise au moins 13 de moyenne. La prise de notes lui paraît parfois difficile, bien qu'elle ne soit pas du genre à se laisser déconcentrer par des comportements parasites. Elle aime lire, que ce soit des lectures en lien ou non avec ses études, et se rend à la BU 4 à 10 fois par mois. Assistant à tous les cours, et fournissant un travail constant et conséquent tout au long du semestre (en relisant ses notes régulièrement), elle considère avoir suffisamment travaillé et donné son maximum pour mettre toutes les chances de son côté. Au moment des révisions, elle fait des fiches qu'elle apprend en grande partie par cœur et affirme vouloir maintenir la même méthode au second semestre.

x. Aude 6MheP

Aude a 22 ans. Après un bac pro et un IUT carrières sociales, elle souhaite devenir professeur des écoles et intègre cette Licence mais compte rentrer à l'IRTS à la rentrée prochaine. Elle attend de l'université un diplôme et non un enrichissement intellectuel. Elle se dit assidue et investie, et reconnaît de grosses lacunes en orthographe. Prenant des notes sur papier, elle dit retranscrire mot pour mot les propos de l'enseignant. Elle se rend à la BU régulièrement. Elle relit ses notes, les fiche et les apprend par cœur. Elle n'a pas ressenti de retard au moment des révisions et considère avoir donné son maximum pour réussir.

E.5 Résultats des étudiants « faibles » (n=23)

Voici les notes que ces 23 étudiants ont obtenues aux écrits terminaux :

Tableau 42. Les étudiants « faibles » : notes de l'examen terminal des quatre UE

IND	MG	1ET	2ET	3ET	4ET
1	8,125	8	7	3	11
2	8	2	12	3	8
3	8,417	4	8	7	8
4	8,959	5	12	3	8
5	9,417	6,5	13	4	7
6	9,29	5,5	5	13	10,5
7	8,875	7	5	10	11
8	9,417	4	8	13	9
9	7,375	4	5	8	7
10	9,967	9	6	11	14
11	9,308	3	13	4	10
12	7,958	3	11	4	10
13	8,125	1	8	8	9
14	9,125	3	10	13	7
15	9,75	9,5	9	6	10
16	8,75	10	2	14	8
17	9,192	15,5	5	4	10
18	7,333	11,5	5	1	7
19	9,708	8	8	8	11,5
20	8,875	7	5	7	10,5
21	8,709	7,5	5	8	10
22	9,167	4	10	9	10,5
23	9,667	7	13	3	9

A l'exception des individus 10 et 17 qui ont obtenu respectivement 14 et 15,5 à l'examen terminal de l'UE 4 et de l'UE 1, les étudiants faibles ont majoritairement des notes en dessous de la moyenne.

- A l'ET 1, seulement trois notes sont supérieures ou égales à 10, soit 13% des notes.
- A l'ET 2, huit notes sont supérieures ou égales à 10, soit 35% des notes.
- A l'ET 3, six notes sont supérieures ou égales à 10, soit 26% des notes.
- Enfin, à l'ET 4, douze notes sont supérieures ou égales à 10, soit 52% des notes. Cependant, à l'exception du 14/20 de l'étudiant 17, les onze autres notes sont comprises entre 10 et 11,5.

E.6 Explication des quatre profils : bons homogènes, bons hétérogènes, moyens homogènes, moyens hétérogènes

La moyenne générale de chacun de ces étudiants, qu'ils soient bons ou moyens, respecte les bornes définies par notre classification initiale en trois classes optimales, autrement dit, entre 10,03 et 12,25 pour les étudiants moyens et 12,25 et 16,125 pour les bons étudiants. Plus précisément, les moyennes générales des 12 bons étudiants de cet échantillon sont ici comprises entre 13 et 16,125 ; tandis que les moyennes générales des 12 étudiants moyens sont comprises entre 10,417 et 11,667.

D'autre part, si l'on regarde la dispersion des notes des étudiants, l'étendue des étudiants bons homogènes est comprise entre 1,5 et 6,5. On pourrait s'étonner d'avoir qualifié Typhaine et Annabelle d'étudiantes homogènes, présentant respectivement une étendue de 6 et 6,5. Nous maintenons ce choix pour la simple et bonne raison que l'ensemble de leurs notes respecte la classification délimitant les bornes des bons étudiants. D'autre part, cette étendue plus élevée s'explique simplement par le fait qu'elles ont toutes deux obtenu la note presque maximale de 19/20, Annabelle à l'examen terminal de l'UE 2 et Typhaine de l'UE 3. Enfin, toutes les notes des étudiants bons homogènes sont comprises entre 12,5 et 19.

Les étudiants bons hétérogènes présentent assez logiquement des étendues plus élevées. Ces étudiants ont tout aussi bien obtenu de très bonnes notes, que des notes comprises dans les bornes des étudiants moyens, voire faibles. C'est le cas de Yann avec un 19 à l'UE 1 et un 7 à l'UE 3. Néanmoins, tous ces étudiants ont obtenu une moyenne générale supérieure à 13, ce qui participe de leur titre de bon étudiant. Les étendues de ce groupe d'étudiants vont de 4,5 à 12, tandis que l'ensemble des notes est compris entre 7 et 19.

La moyenne des étendues des étudiants moyens homogènes est la plus faible des quatre groupes (3,7). En effet, l'étendue de la distribution des notes de ces étudiants est de 3 ou de 4 et l'ensemble de leurs notes aux examens terminaux est compris entre 8 et 13. Leurs moyennes générales ne dépassent pas 11,542.

Les étendues des étudiants moyens hétérogènes sont comprises entre 6,5 et 11 tandis que l'ensemble de leurs notes vont de 2 à 15. Pour chacun de ces 6 étudiants, leur moyenne générale est le résultat d'une compensation entre des notes au-dessus de 10 et des notes en dessous de 10. Ce constat, doublé d'une moyenne générale comprise entre 10,583 à 11,667, leur vaut le titre d'étudiants moyens hétérogènes.

Résumons ces données dans le tableau suivant :

Tableau 43. Dispersion et moyennes des étendues des quatre groupes d'étudiants

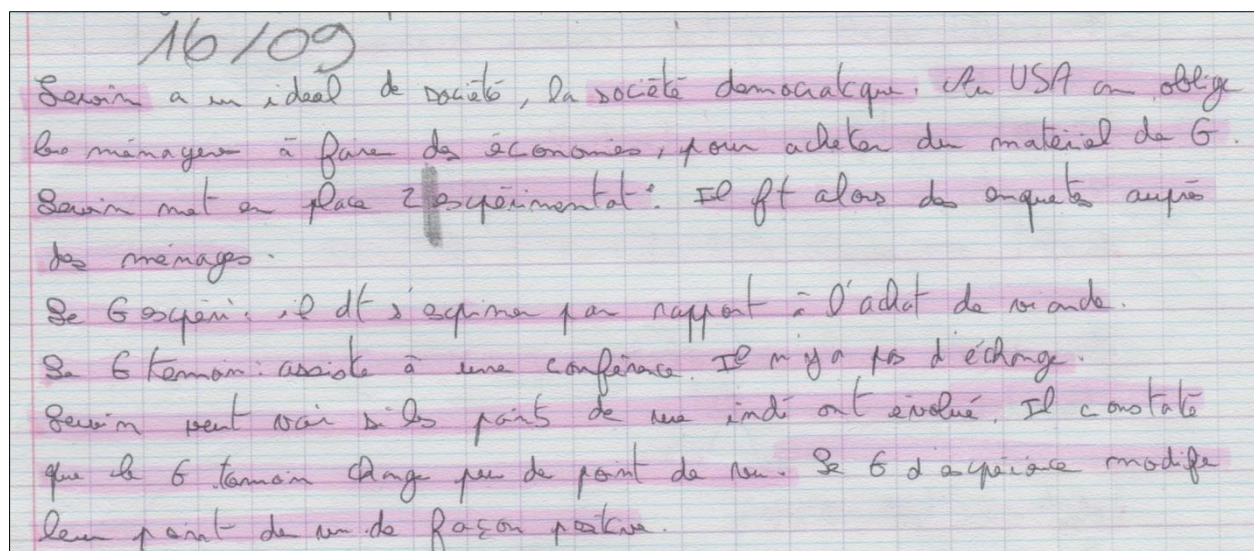
	Dispersion des MG	Dispersion des notes	Dispersion des étendues	Moyennes des étendues
Bons homogènes	14,0 à 16,1	12,5 à 19	1,5 à 6,5	3,8
Bons hétérogènes	13,0 à 14,1	7 à 19	4,5 à 12	6,8
Moyens homogènes	10,4 à 11,5	8 à 13	3 à 4	3,7
Moyens hétérogènes	10,6 à 11,7	2 à 15	6,5 à 11	8,4

Ainsi, comme l'indique ce tableau, la moyenne des étendues des étudiants homogènes (qu'ils soient bons ou moyens, respectivement 3,8 et 3,7) est bien moins élevée que celles des étudiants hétérogènes bons et moyens (respectivement 6,8 et 8,4).

E.7 Comparaison de deux prises de notes papier : Anne et Suzanne

L'écriture manuscrite de ces étudiantes rend la lecture des prises de notes parfois difficile. L'enjeu n'est pas tant d'arriver à les lire que de comparer leur structure. Voici la totalité de ce qu'Anne écrit le 16 septembre 2015, lors d'un cours de E5¹⁸⁴ :

Prise de notes 4. Anne et Suzanne – 16/09 – E5



Au même moment, voici ce que Suzanne produit :

¹⁸⁴ Nous en profitons pour préciser que la date inscrite au crayon de papier a été ajoutée par nos soins au moment de l'analyse, ainsi que le trait vertical juste avant le mot « expérimentation », servant de repère au moment du comptage de mots. D'autre part, le recouvrement à l'aide d'un surligneur rose a été effectué au moment des révisions par l'étudiante. A l'exception de ces détails, ce scan correspond bien au premier jet écrit spontanément par Anne le jour-même.

psyché sociale - Gros 2 - (B)
 Dimension cognitive opposi^o de différence
 homogénéité / hétérogénéité - Δ opposi^o de divergence
 Lewin \rightarrow 1^{er} \rightarrow brief de groupe
 \downarrow Lp Dynamique de type
 Juif allemand - idéal polit^a - sté démoat^a - SS Régime - Nazis
 Lp espatrié aux USA - quote ~~est~~ la 2^{de} guerre mondiale
 Lp Il est choqué par 1 pub \rightarrow convaincre les ménagères à faire des ^{lco}
 pour acheter des armes - Et ça ne marche pas
 D'1 côté, sté démoat^a
 Pub pas d'influence - Fait 2 expériences^o
 2 cas de résultats + très du (ce) l'étonne 2^{ème} vérifica^o
 Mode en quête / outil: les échelles LIKERT
 Pré-test \rightarrow $\begin{matrix} 1 & 2 & 3 & 4 \\ \uparrow & \uparrow & \uparrow & \uparrow \\ \text{Contre} & \text{un peu} & \text{un peu} & \text{Pour} \\ & \text{Contre} & \text{Pour} & \end{matrix}$
 \rightarrow Echelle avec n.bres pairs - Car Imparis \rightarrow posi^o refus
 Lp 4 ou 6, suffisant - au milieu
 + entretien
 Ce qui l'intéresse, 1 gpe hétérogène - avec 4 types $\leftarrow \begin{matrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \end{matrix}$
 1 gpe très hétérogène \rightarrow avec $\leftarrow \begin{matrix} 1 \\ 2 \end{matrix}$ la 2^{de}
 Gpe Expérimental \rightarrow s'exprime sur l'achat de viande ^{de}
 Lp animateur démoat^a = veille à ce que chacun puisse
 s'exprimer ds le gpe
 (animateur laissez faire, autoritaire)
 //t, gpes témoins - popula^o témoin
 \leftarrow d'autres cardi^o \rightarrow n'est pas réuni en gpe
 \rightarrow Assiste à 1 conf. avec 1 diéticienne \rightarrow convaincre de
 acheter viande 2^{de} catégories -
 Pas d'échanges entre les ménagères
 Post-test
 \rightarrow A nouveau, échelle de LIKERT
 \rightarrow évolu^o ?
 \rightarrow Protocole de situa^o expérimentale

Levin ^{crystalline}
 Opt. → change peu de point de vue
 P.E. → modifie leur pt de vue ds le bon sens
 Pas pour à 100% mais qd m évolue
 Th. de l'engagement KIESLER (son successeur)
 → avis° collective
 → Processus de polarisa° : les pts de vue se regroupent

1992 Postovici & DEISE/Dixième^e consensus
 Levin prend le mécan° de vérification de résultat
 3 sem. après : Re. post-test
 Influence avérée
 Dep. Arrivée
 Dissens° → consensus - Processus de polarisa°

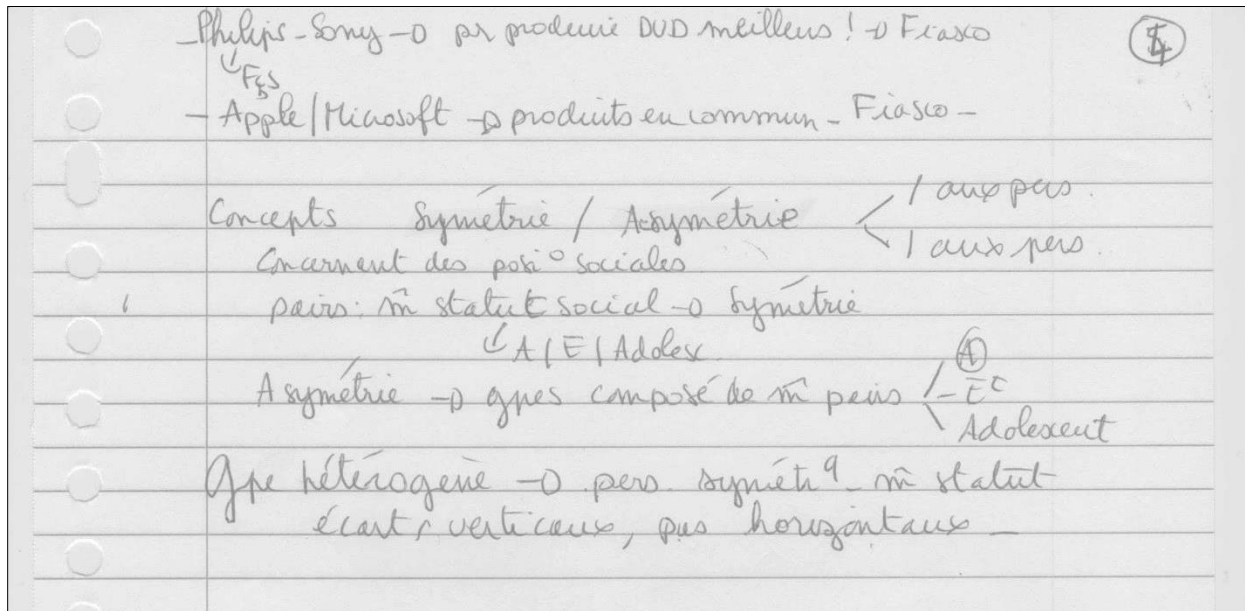
Mat: new structure° Express° livres de enfants ← jeux

2ème exp. Maternité de campagnes
 l'alimenta° des nourrissons - jus d'orange - à partir de 5,6 ms
 just
 Gpe homogène → Effet JAWIS - effet produit par 1 gpe
 homogène -
 A. BLANCHET
 A. TROUON Phlogé de gpe -

Processus intra-ind. - processus, phénomènes, se déroulent
 à 1 ind^u singulier
 Processus intra-gpe -
 - 1 gpe singulier
 Phénomènes inter-gpe → si on modifie le contexte,
 phénomènes intra & inter gpe
 ↳ limite compétitif
 ↳ coopératif ⇒ ⇒ phénomène inter
 intra gpes + tes

↳ avantages
 ↳ microcosme

Unité
 du monde de l'économie
 coopéti° = 1tps, associés des documents
 Exemples particuliers car difficiles à faire fonctionner -
 KODAK - FUJI → Poi de la pellicule est 1 période
 Se sont unis pour concurrencer les autres - coopéti° : produc° d'imprimante
 photo numérique
 ⇒ Fiasso -



Au-delà du simple comptage de mots (qui révélerait sans nul doute une différence incontestable entre ces deux prises de notes), ces deux exemples rendent compte de deux manières tout à fait différentes d'occuper l'espace de la feuille : tandis qu'Anne respecte les lignes d'écriture pré-dessinées, Suzanne produit une prise de notes non-linéaire, occupant par exemple l'espace disponible en marge pour des annotations complémentaires et parenthétiques. D'autre part, les nombreux symboles et abréviations (par des symboles mathématiques ou « gréco-alphabétiques », Piolat, 2004) ainsi que l'agencement de syntagmes isolés par la présence de puces donnent à sa prise de notes un caractère très abrégé et restructuré. Si ces observations concernent davantage la forme de la prise de notes, nous avons également relevé des divergences en termes de compréhension de la parole de l'enseignant¹⁸⁵.

¹⁸⁵ Les enregistrements des cours magistraux sur dictaphone que nous avons pris le soin de mettre en place quelques mois plus tôt se sont ici avérés tout à fait pertinents, en ce sens que leur écoute a permis de vérifier laquelle des deux compréhensions était la plus fidèle aux propos de l'enseignant.

E.8 Définition du style de prise de notes intermédiaire

Lorsque l'une des modalités 1, 2 ou 3 était majoritaire, nous tranchions en faveur de la majorité. Ainsi, un codage 1 - 1 - 2 deviendrait 1, ou encore 2 - 3 - 3 deviendrait 3. Seulement, nous avons rencontré certaines exceptions : en effet, lorsqu'étaient associés des 1 et des 3 dans la même combinaison, nous optons pour un style de prise de notes intermédiaire. Ainsi, les combinaisons 1 - 1 - 3 ou 1 - 3 - 3 ont été classées dans le style 2. Lorsque les trois modalités étaient présentes (code 1 - 2 - 3), nous avons également classé cette prise de notes dans le style intermédiaire. Voici donc toutes les combinaisons que nous avons rencontrées et les choix pour lesquels nous avons optés afin de catégoriser les styles de prise de notes :

Tableau 44. Détermination du style de prise de notes selon trois variables

Combinaison	Var1	Var2	Var3	SPN
1	1	1	1	1
2	2	2	2	2
3	3	3	3	3
4	1	1	2	1
5	1	2	2	2
6	1	1	3	2
7	1	2	3	2
8	1	3	3	2
9	2	2	3	2
10	2	3	3	3

Var = variable¹⁸⁶ ; SPN = style de prise de notes

¹⁸⁶ Afin de limiter le nombre de lignes du tableau, nous pouvons mettre indifféremment derrière chaque intitulé « Var » une des trois variables de la prise de notes. Ainsi, les deux combinaisons 1 - 1 - 2 et 2 - 1 - 1 (dont les modalités sont identiques par leur fréquence mais différentes par leur ordre d'apparition) ne sont représentées qu'une seule fois dans le tableau.

Annexe F – Examens (n=203)

F.1 Statistiques descriptives : moyenne générale

Tableau 45. Statistiques descriptives : moyenne générale

Statistiques descriptives :

	MG
Nbr de valeurs utilisées	196
Nbr de valeurs ignorées	7
Nbr de val. min.	1
% de val. min.	0,510
Minimum	3,667
1er quartile	10,417
Médiane	11,542
3ème quartile	12,555
Maximum	16,125
Etendue	12,458
Somme	2231,387
Moyenne	11,385
Moyenne géométrique	11,227
Moyenne harmonique	11,035
Aplatissement (Pearson)	1,379
Asymétrie (Pearson)	-0,632
Aplatissement (Fisher)	1,492
Asymétrie (Fisher)	-0,642
CV (écart-type/moyenne)	0,156
Variance d'échantillon	3,130
Variance estimée	3,146
Ecart-type d'échantillon	1,769
Ecart-type estimé	1,774
Ecart absolu moyen	1,341
Ecart-type de la moyenne	0,127

F.2 Statistiques descriptives : moyennes aux quatre UE

Tableau 46. Statistiques descriptives : moyenne aux quatre UE

Statistiques descriptives :

	1MOY	2MOY	3MOY	4MOY
Nbr de valeurs utilisées	200	199	192	199
Nbr de valeurs ignorées	3	4	11	4
Nbr de val. min.	2	1	1	1
% de val. min.	1,000	0,503	0,521	0,503
Minimum	4,000	2,000	3,000	3,667
1er quartile	9,584	10,000	10,000	10,000
Médiane	11,500	12,000	12,250	10,833
3ème quartile	13,333	13,000	13,817	12,000
Maximum	17,667	19,000	17,533	15,000
Etendue	13,667	17,000	14,533	11,333
Somme	2261,999	2261,500	2258,367	2155,380
Moyenne	11,310	11,364	11,762	10,831
Moyenne géométrique	10,928	10,907	11,351	10,652
Moyenne harmonique	10,482	10,239	10,849	10,420
Aplatissement (Pearson)	-0,303	0,991	-0,189	1,896
Asymétrie (Pearson)	-0,285	-1,115	-0,404	-0,724
Aplatissement (Fisher)	-0,252	1,089	-0,132	2,027
Asymétrie (Fisher)	-0,290	-1,132	-0,410	-0,735
CV (écart-type/moyenne)	0,244	0,242	0,245	0,167
Variance d'échantillon	7,588	7,527	8,231	3,264
Variance estimée	7,626	7,565	8,274	3,281
Ecart-type d'échantillon	2,755	2,744	2,869	1,807
Ecart-type estimé	2,762	2,750	2,876	1,811
Ecart absolu moyen	2,223	2,075	2,295	1,329
Ecart-type de la moyenne	0,195	0,195	0,208	0,128

F.3 Lien entre heure de rendu et note obtenue à l'examen

L'étudiant qui rend sa copie en dernier a-t-il de meilleurs résultats ? A l'inverse, l'étudiant qui passe le moins de temps à composer obtient-il une note plus faible ? Nous nous sommes intéressée au lien entre les résultats aux examens terminaux des étudiants et l'heure de rendu de leur copie. Lors de l'observation des étudiants en situation d'examen, nous avons noté, au moment de l'émargement de sortie de chaque étudiant, l'heure à laquelle celui-ci dépose sa copie.

Selon l'épreuve, les temps de rendu varient particulièrement (les tris à plat de ces derniers sont reportés un peu plus bas). Pour chacune des épreuves, d'une durée de deux heures, les étudiants avaient le droit de sortir au bout d'une heure. A l'UE 1, à partir de la minute 60 jusqu'à 1h40 d'épreuve, les étudiants sont sortis au compte-goutte (en étant toujours de plus en plus nombreux. Ainsi, rares sont ceux qui sont sortis au bout d'une heure). Puis, une importante vague d'étudiants sont sortis 10 minutes avant la fin de l'épreuve mais un tiers de la promotion a profité de la totalité du temps pour terminer son devoir. A l'UE2, les choses ont été quelque peu différentes. Très peu d'étudiants sont sortis entre la minute 60 et la minute 95 et 70% de la promotion est sorti dans les dix dernières minutes. A l'épreuve de l'UE 3, une première vague d'étudiants avait terminé au bout d'une heure, puis l'amphithéâtre s'est désempli progressivement. A la fin de l'épreuve, il ne restait plus qu'un quart de la promotion. Enfin, le temps de rendu de l'épreuve de l'UE 4 est encore différent : la majorité des étudiants ont eu besoin de moins d'1h30 pour finir leur devoir et moins de 10% sont restés jusqu'à la fin du temps imparti. Ces quatre tris à plat de temps de rendu des copies d'examen donnent l'impression d'un investissement des étudiants s'essouffant au fil des épreuves. Plusieurs suppositions sont possibles : les sujets des épreuves étaient de plus en plus « simples » et exigeaient de moins en moins de temps pour y répondre ; ou sinon, par une sorte de phénomène de lassitude, les étudiants prenaient les épreuves de moins en moins au sérieux (à l'inverse, la première épreuve, étant la première justement, peut susciter une mobilisation plus importante des étudiants ne sachant pas bien à quoi s'attendre) ; on peut encore supposer que les étudiants, ayant peut-être moins révisé les épreuves prévues en fin de calendrier, avaient moins de choses à écrire dans leur copie et ainsi besoin de moins de temps. Tout se passe comme si l'UE 1 représentait un enjeu bien plus important que l'UE 4. Nous avons déjà relevé ce point lorsque les étudiants nous avouaient réviser bien plus intensément les premières UE et consacrer beaucoup moins de temps aux dernières, comme si leur coefficient était moins élevé, ce qui n'est pas le cas¹⁸⁷.

Etant donné ces observations, nous ne pouvons pas traiter ces données indifféremment (comme si le temps de l'horloge était le même quelle que soit l'épreuve). En effet, un temps de rendu de 60 minutes à l'UE 1 ne signifie pas la même chose qu'un même temps de rendu à l'UE 4. Nous avons, pour chaque épreuve, regroupé les étudiants par un codage en classes optimales. Nous avons ensuite effectué des Anovas afin de comparer ces regroupements avec les résultats des étudiants

¹⁸⁷ Laura nous confiera en entretien : « Je m'en veux toujours après de ne pas avoir assez poussé mes révisions, mais je sais pas, chaque année je refais la même chose ! (*Rires*) Pourtant des fois je m'établis des plannings, mais ça tient jamais. C'est pas facile, hein... Surtout que, voilà, au départ on a un peu de temps, on révise l'UE 1, l'UE 2, ils sont importants. Après, l'UE 3 généralement je le révise le soir pour le lendemain, l'UE 4 c'est pareil. »

aux examens terminaux des quatre UE. Les tableaux présentant les discrétisations de ces regroupements et les résultats des anovas se trouvent en annexes F.4 et F.5.

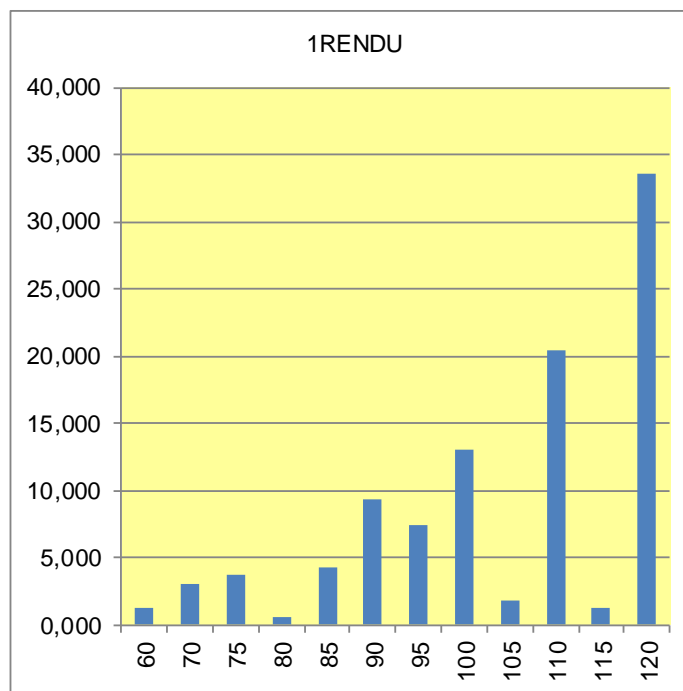
Les résultats sont les suivants : on ne constate pas de lien significatif entre l'heure de rendu et la note obtenue à l'ET pour les épreuves de l'UE 1 et 4 (respectivement n.s. $p = .29$ et $p = .64$). En revanche, le lien s'est révélé significatif pour les épreuves de l'UE 2 et 3 (respectivement $p = .001$ et $p < .001$) mais pas dans un sens que nous aurions soupçonné : en effet, les étudiants obtenant les meilleurs résultats appartiennent à la classe 2, autrement dit, ce ne sont ni ceux qui ont rendu dans les premiers (classe 1) ni ceux qui ont rendu en dernier (classe 3) qui obtiennent une meilleure note. Nous verrons pourtant plus tard dans ce chapitre (*cf.* chapitre 3.6 « Vers une typologie des styles de copie ») que les copies les plus longues (en termes de pages) sont l'œuvre des meilleurs étudiants. L'association de ces deux résultats nous amène à penser qu'une bonne et longue copie n'est pas nécessairement une copie écrite dans un temps plus long.

Heure de rendu UE 1

Figure 6. Tri à plat des heures de rendu (UE1)

1RENDU - 12 modalités :

Modalité	Effectif	%
60	2	1,24
70	5	3,11
75	6	3,73
80	1	0,62
85	7	4,35
90	15	9,32
95	12	7,45
100	21	13,04
105	3	1,86
110	33	20,50
115	2	1,24
120	54	33,54
Total	161	100,00



Heure de rendu UE 2

Figure 7. Tri à plat des heures de rendu (UE2)

2RENDU - 11 modalités :

Modalité	Effectif	%
60	1	0,52
70	3	1,55
80	9	4,64
85	5	2,58
90	7	3,61
95	3	1,55
100	14	7,22
105	15	7,73
110	21	10,82
115	20	10,31
120	96	49,48
Total	194	100,00

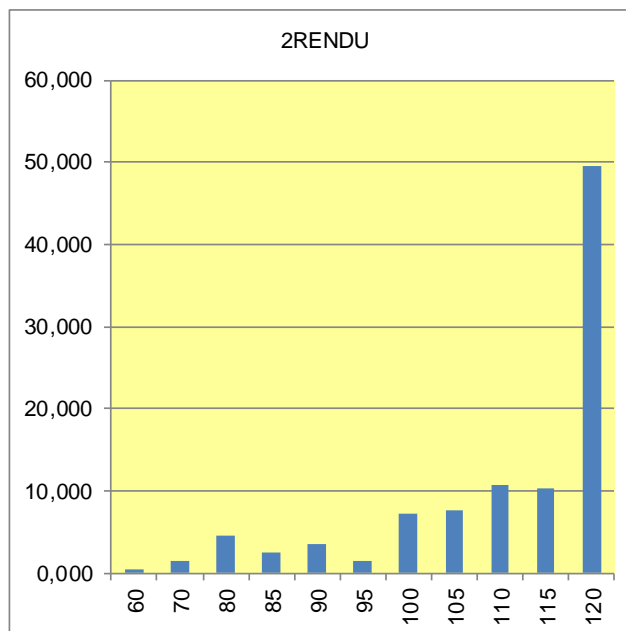
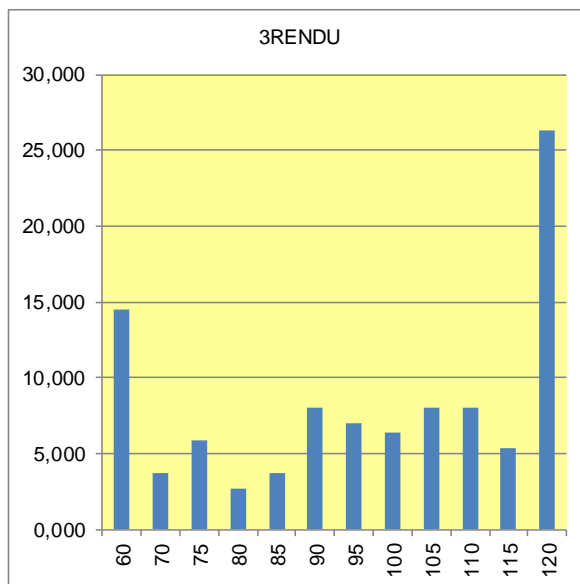
*Heure de rendu UE 3*

Figure 8. Tri à plat des heures de rendu (UE3)

3RENDU - 12 modalités :

Modalité	Effectif	%
60	27	14,52
70	7	3,76
75	11	5,91
80	5	2,69
85	7	3,76
90	15	8,06
95	13	6,99
100	12	6,45
105	15	8,06
110	15	8,06
115	10	5,38
120	49	26,34
Total	186	100,00

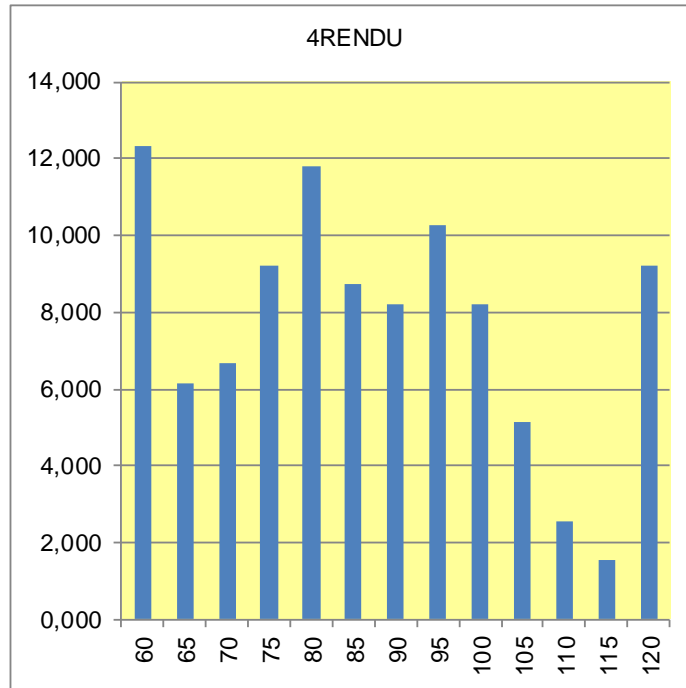


Heure de rendu UE 4

Figure 9. Tri à plat des heures de rendu (UE4)

4RENDU - 13 modalités :

Modalité	Effectif	%
60	24	12,31
65	12	6,15
70	13	6,67
75	18	9,23
80	23	11,79
85	17	8,72
90	16	8,21
95	20	10,26
100	16	8,21
105	10	5,13
110	5	2,56
115	3	1,54
120	18	9,23
Total	195	100,00



F.4 Codages en classes optimales : heures de rendu

Tableau 47. Codages en classes optimales : heures de rendu

UE 1

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	60,000	87,500	73,750	19,000	0,123
2	87,500	112,500	100,000	84,000	0,542
3	112,500	120,000	116,250	52,000	0,335

UE 2

Discrétisation :

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	60,000	92,500	76,250	17,000	0,107
2	92,500	112,500	102,500	40,000	0,252
3	112,500	120,000	116,250	102,000	0,642

UE 3

Discrétisation :

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	60,000	82,500	71,250	36,000	0,238
2	82,500	107,500	95,000	52,000	0,344
3	107,500	120,000	113,750	63,000	0,417

UE 4

Discrétisation :

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	60,000	82,500	71,250	62,000	0,390
2	82,500	107,500	95,000	73,000	0,459
3	107,500	120,000	113,750	24,000	0,151

F.5 Analyses de variance : heures de rendu / note obtenue à l'examen terminal

Tableau 48. Analyses de variance : heures de rendu / note à l'examen terminal

UE 1

Tableau d'analyse de variance :

	ddl	S.C.E	CM	F	Proba
classes opt 1	2	34,346	17,173	1,259	0,287
Var.résiduelle	151	2059,181	13,637		
Total	153	2093,528			

Indicateurs :

	Val.
Moyenne générale	10,834
Ecart type résiduel	3,693
Coef. Var %	34,084

Tableaux de moyennes :

classes opt 1

	Moyenne
60 - 87,5 minutes	9,579
87,5 - 112 minutes	10,982
112,5 - 120 minutes	11,058

UE 2

Tableau d'analyse de variance :

	ddl	S.C.E	CM	F	Proba
classes opt 2	2	89,435	44,717	6,817	0,001
Var.résiduelle	156	1023,304	6,560		
Total	158	1112,739			

Indicateurs :

	Val.
Moyenne générale	11,569
Ecart type résiduel	2,561
Coef. Var %	22,138

Tableaux de moyennes :

classes opt 2

	Moyenne
60 - 92,5 minutes	9,412
92,5 - 112,5 minutes	11,950
112,5 - 120 minutes	11,779

UE 3

Tableau d'analyse de variance :

	ddl	S.C.E	CM	F	Proba
classes opt 3	2	459,943	229,971	19,401	0,000
Var.résiduelle	148	1754,293	11,853		
Total	150	2214,235			

Indicateurs :

	Val.
Moyenne générale	11,010
Ecart type résiduel	3,443
Coef. Var %	31,271

Tableaux de moyennes :

classes opt 3

	Moyenne
60 - 82,5 minutes	8,139
82,5 - 107,5 minutes	11,048
107,5 - 120 minutes	12,619

UE 4

Tableau d'analyse de variance :

	ddl	S.C.E	CM	F	Proba
classes opt 4	2	3,264	1,632	0,444	0,643
Var.résiduelle	156	574,009	3,680		
Total	158	577,274			

Indicateurs :

	Val.
Moyenne générale	10,962
Ecart type résiduel	1,918
Coef. Var %	17,498

Tableaux de moyennes :

classes opt 4

	Moyenne
60 - 82,5 minutes	10,798
82,5 - 107,5 minutes	11,110
107,5 - 120 minutes	10,938

Annexe G – Copies d'examen (n=24)

G.1 Consignes de notation

Courrier adressé à l'ensemble des enseignants concernés par la correction des copies :

« Le 5 janvier 2016,

La première année de la thèse d'Anna Barry nécessite classiquement un recueil de données. Sa thèse porte sur l'étude et la pédagogie universitaire. Une partie de ses données porte sur l'analyse des copies ; *grosso modo*, il s'agira de voir si l'étudiant a fait un effort pour traiter le sujet avec des éléments du cours (et mieux !) avec des éléments extérieurs (références bibliographiques données en cours mais pas présentées en détail), ou, comme c'est parfois (souvent) le cas, si l'étudiant restitue les éléments du cours (il récite) mais sans trop montrer le lien avec le sujet qu'on lui demande de traiter. C'est ce positionnement qu'elle a besoin de mesurer. Il est clair qu'elle ne peut pas le faire elle-même car, d'une part, elle ne connaît pas nécessairement votre cours, et quand bien même, elle ne saurait évaluer ce que vous attendez des étudiants : plutôt une question de cours et qu'il montre qu'il sait son cours, ou plutôt qu'il se montre capable de s'en servir pour traiter une question nouvelle, ou encore un mixe des deux.

Si vous acceptez de contribuer à son recueil, on vous demandera d'indiquer, **en plus de la note globale habituelle sur 20, deux notes sur 10 points** au dos de chaque copie.

a) La première note sur 10 évaluera la quantité de connaissances exactes mobilisées dans la copie indépendamment du sujet traité. *Grosso modo* : il connaît des choses justes ou pas ? (0 = aucune connaissance ou que des erreurs ; 10 = beaucoup de connaissances correctes).

b) La seconde note sur 10 évaluera l'effort réalisé pour traiter le sujet. (0 = aucun effort, il ne tient pas compte du sujet ; 10 = il cherche vraiment à traiter le sujet, même si c'est mal fait ou pas très riche en connaissances mais il fait un gros effort pour répondre à la question posée).

Il est clair que votre note sur 20 sera ce qu'elle doit être et ne doit pas tenir compte de ces évaluations ; ainsi, la note sur 20 ne correspond pas à la somme des deux notes sur 10.

Par exemple, un étudiant qui réalise un hors-sujet en mobilisant beaucoup de connaissances exactes vues en cours pourra très bien avoir la note globale de 6/20 et un 8/10 à la première note sur 10.

En vous remerciant très vivement pour cet effort dans une période dense en correction,

Bien cordialement »

G.2 Les 57 variables et leurs modalités

La forme

Tableau 49. Les 16 variables et leurs modalités (forme)

	Code	Description	Modalités
1	LONG	Nombre de mots dans la copie	Numérique
2	ORTHGN	Qualité de l'orthographe générale	1 plutôt bon 2 plutôt faible
3	ORTHREF	Qualité de l'orthographe des références	1 plutôt bon 2 plutôt faible
4	ORTHMOT	Qualité de l'orthographe des mots-clés	1 plutôt bon 2 plutôt faible
5	SYNT	Qualité de la syntaxe	1 plutôt bon 2 plutôt faible
6	VOCAB	Qualité du vocabulaire	1 plutôt bon 2 plutôt faible
7	GRAM	Qualité de la grammaire	1 plutôt bon 2 plutôt faible
8	CONJ	Qualité de la conjugaison	1 plutôt bon 2 plutôt faible
9	PONCT	Qualité de la ponctuation	1 plutôt bon 2 plutôt faible
10	ABREV	Présence d'abréviations	1 présence 2 absence
11	MANQ	Mots manquants	1 présence 2 absence
12	ORAL	Formulations oralisées	1 présence 2 absence
13	PARAG	Présence de paragraphes	1 présence 2 absence
14	ALIN	Présence d'alinéas	1 présence 2 absence
15	PUCES	Présence de puces	1 présence 2 absence
16	FLECH	Présence de signes iconiques type flèches	1 présence 2 absence

Le fond

Tableau 50. Les 41 variables et leurs modalités (fond)

	Code	Description	Modalités
1	IMPLIC	Présence d'implicite	1 présence 2 absence
2	SURF	Approfondit l'argumentation	1 reste en surface 2 approfondit
3	BANAL	Présence de banalités	1 présence 2 absence
4	RACCOURC	Présence de raccourcis	1 présence 2 absence
5	JUSTIF	Justifie son propos	1 oui 2 non
6	REST	Présence de phrases apprises par cœur	1 phrases perso 2 par cœur
7	//COURS	Lien avec un autre cours	1 présence 2 absence
8	//REF	Référence à des lectures	1 présence 2 absence
9	//ACTU	Lien avec l'actualité	1 présence 2 absence
10	CONNEXT	Connaissance extérieure au cours	1 présence 2 absence
11	REFL	Présence de réflexion personnelle	1 présence 2 absence
12	AVIS	Donner son avis	1 présence 2 absence
13	EXPERSO	Présence d'exemples nouveaux	1 présence 2 absence
14	EXCOURS1	Présence d'exemples du cours	1 présence 2 absence
15	EXCOURS2	Pertinence de cet exemple	1 oui 2 non
16	ARGUM	Présence d'arguments nouveaux	1 présence 2 absence
17	CONN	Qualité des connaissances	1 plutôt exact 2 plutôt inexact
18	VAGUE	Présence d'éléments vagues	1 présence 2 absence
19	CS	Présence de contre-sens	1 présence 2 absence
20	REFFAUX	Présence de références ou dates fausses	1 présence 2 absence
21	REPS	Répond au sujet	1 oui 2 non
22	PB1	Présence d'une problématique	1 présence 2 absence

23	PB2	En lien avec le sujet	1 oui 2 non
24	INTRO1	Présence d'une introduction	1 présence 2 absence
25	INTRO2	En lien avec le sujet	1 oui 2 non
26	CCL1	Présence d'une conclusion	1 présence 2 absence
27	CCL2	En lien avec le sujet	1 oui 2 non
28	CITAT1	Présence d'une citation	1 présence 2 absence
29	CITAT2	En lien avec le sujet	1 oui 2 non
30	BROD	Présence de données inutiles	1 présence 2 absence
31	HS ¹⁸⁸	En lien avec le sujet	1 oui 2 non
32	PARAP	Présence de paraphrase	1 présence 2 absence
33	CONNLOG1	Présence de connecteurs logiques	1 présence 2 absence
34	CONNLOG2	Pertinence de ces connecteurs	1 oui 2 non
35	TRANS	Présence de transitions	1 présence 2 absence
36	PLAN1	Présence d'un plan	1 présence 2 absence
37	PLAN2	Respecte le plan annoncé	1 oui 2 non
38	PARTI1	Présence de parties	1 présence 2 absence
39	PARTI2	Parties équilibrées	1 oui 2 non
40	CATALOG	Lien entre les données	1 cohérence 2 catalogue
41	REPET	Présence de répétitions	1 présence 2 absence

¹⁸⁸ Dans la section sur la « pertinence », nous avons volontairement distingué l'acte de « broder » de celui de faire du hors-sujet. Tout comme nous les avons encore distingués de la variable « lien » dans la section « cohérence ». En effet, nous soulevons ce point au sujet du statut de l'écrit (cf. 4.2.2.1 la note de bas de page n° 146) : au même titre qu'un propos puisse être à la fois cohérent et hors-sujet, il arrive que l'étudiant fasse le réel effort de mettre en lien des connaissances au service du sujet, mais dans un développement pourtant incohérent. Ces phénomènes justifient notre choix de décliner ces variables ainsi.

G.3 Evaluation des enseignements par les étudiants (EEE)

Nous avons interrogé les étudiants sur neuf cours. A l'époque de la confection du questionnaire, nous ne pouvions pas encore savoir quels enseignants rentreraient dans notre typologie des styles d'enseignement. Voici les enseignants concernés par l'évaluation :

Tableau 51. Enseignants et cours concernés par l'évaluation des enseignements

Enseignant	Cours
E1	C1
E4	C4, C9, C10
E6	C6
E7	C7
E8	C8, C14
E9	C12

Tableau 52. Evaluation des enseignements par les étudiants : moyennes et écarts-types

Cours		Intérêt	Richesse	Compréhension	Prise de notes	Clarté	Note générale
C1	m	8	8,4	8,2	7,9	8,2	8
(E1)	σ	1,5	1,3	1,5	1,5	1,5	1,4
C4	m	6,9	7	5,2	4,5	4,8	5,8
(E4)	σ	2,3	2,3	2,3	2,2	2,3	2,2
C9	m	6,4	6,7	5,2	4,4	4,7	5,6
(E4)	σ	2,3	2,3	2,4	2,3	2,4	2,2
C10	m	4,9	5,5	5	4,4	4,7	4,8
(E4)	σ	2,1	2,3	2,3	2,4	2,3	2
C7	m	7,5	8,3	8,7	7,4	8,6	7,7
(E7)	σ	1,8	1,5	1,4	2,1	1,4	1,5
C8	m	8,7	8,8	9,2	9	9,1	8,9
(E8)	σ	1,3	1,2	0,9	1,1	1	1
C14	m	6,6	7,4	8,3	8,6	8,3	7
(E8)	σ	2,3	1,6	1,6	1,4	1,6	1,6

C1 = cours 1 ; E1 = enseignant 1

Annexe H - Exemples de copies d'examen

Copie 3. Copie d'examen de Laura - UE 2 - E4

Partie 2.

Cette déclaration d'Erwin Wagenhofer nous permet de retrouver les notions du cours suivantes:

le sujet
ou le
sujet

Lorsqu'il dit: "c'est une chose que l'on ne peut acquérir que par soi-même". En effet, le sujet est le seul responsable de son apprentissage. Tout enseignement n'aboutit pas nécessairement à un ou des apprentissage(s) et l'apprentissage ne résulte pas forcément d'un enseignement, ce qui rejoint " [...] ces techniques culturelles s'acquièrent en jouant." L'enseignement ne recouvre pas l'éducation.

"Et l'on ne peut pas enseigner cette culture-là [...]": cela rejoint le sens de l'enseignement, on n'enseigne pas une culture, c'est-à-dire un savoir savant, on enseigne un usage, ce qui rejoint la notion de transmission didactique (= ensemble des transformations que subit un savoir savant pour être enseigné). Le but d'enseigner un usage est que l'élève puisse ensuite faire de cet usage, un usage nouveau et personnel hors de toute situation d'enseignement.

"[...] de ne pas gâcher la notion d'apprentissage". Ici, l'auteur renvoie à la notion de dévolution (mais rendre responsable de nos apprentissages). C'est-à-dire que le professeur doit imaginer et proposer des situations vivables dans lesquelles la connaissance visée apparaît comme la solution optimale et découvrable au problème posé. L'élève doit s'assujettir aux situations proposées.

La question de la situation est aussi évoquée lorsqu'il dit notamment " [...] ces techniques culturelles s'acquièrent en jouant"; la situation du jeu. la situation est un élément indispensable à prendre en compte lorsqu'on étudie une situation d'apprentissage, d'enseignement. le milieu dans lequel se situe le sujet.

agit sur lui et le sujet agit sur le milieu. Il y a des interactions réciproques entre le sujet et la situation dans laquelle il est. Il n'existe pas de sujet hors situation. La situation nous impose une façon d'être. Les résultats sont dépendants de la situation. Le sujet agit toujours selon les contraintes et les possibilités que lui offre la situation.

Erwin Wagenshofer ~~me~~ fait aussi penser, lorsqu'il parle aussi de notion d'apprentissage - et de jeu, au phénomène d'apprentissage. Le phénomène d'apprentissage est un phénomène social, on apprend toujours par et avec autrui. Durkheim parle d'"influence éducatrice des aînés" et, dans sa définition des pratiques éducatives, d'une "action d'une génération sur la génération suivante...".

Pour approfondir la notion de transposition didactique évoquée dans le deuxième paragraphe ; 3 sphères :

- la sphère savante : avec donc les savants qui créent les savoirs savants (connaissances dé-contextualisées)

- la sphère : avec les savoirs à enseigner. Ici on trouve les auteurs de manuels, les parents d'élèves etc.

- la sphère de l'enseignement : avec le professeur et les savoirs enseignés qu'il doit re-personnaliser pour qu'ils aient un sens pour l'élève.

Chevallard, 1991 : les savoirs qui circulent dans une société sont transposés et donc modifiés pour être enseignés. Il y a donc une usure biologique du savoir = savoirs mourant, savoirs enseignés trop éloignés des savoirs savants. Et une usure morale du savoir = la banalisation des savoirs qui entraîne une perte de crédibilité de l'école et des professeurs.

Transposition didactique externe : savoirs savants ou savoirs à enseigner.

Transposition didactique interne : savoirs à enseigner aux savoirs

¹⁸⁹ Il manque à la fin de cette deuxième page le mot « enseignés ».

Copie 4. Copie d'examen d'Annabelle - UE 2 - E4

effectivement la transmission d'un savoir n'est pas automatique. Apprendre est un acte intime et il n'y a que l'élève qui peut apprendre en réorganisant sa cognition. Seulement, le professeur peut lui faciliter la tâche en organisant le milieu. Pour transmettre il est bien entendu impossible de reprendre ~~le~~ le contexte d'émergence du savoir (car oui, les savoirs naissent et se construisent quelque part), mais il est tout de même nécessaire de faire vivre la manière de faire ou de penser à l'élève. Le rôle n°1 du prof c'est donc la dévolution: créer les conditions artificielles pour amener l'élève à se comporter au milieu aménagé pour expérimenter et apprendre. Ainsi l'élève vivra ce qui pose problème dans la situation, il prendra conscience des obstacles. Comme je le disais, il me semble que cette idée apparaît dans le texte, mais Erwin Wagenhofer oublie de préciser que cet "environnement propice" il faut le créer et que ce n'est pas une tâche aisée. De plus, il ne fait pas non plus allusion au fait que le prof doit amener l'élève à se comporter au milieu pour apprendre. Il pense probablement que l'élève le fera de lui-même, or que si il ne le fait pas c'est parce qu'il n'a pas envie ou parce que ce n'est pas le bon moment. Mais l'élève ne peut-il pas alors passer à côté de quelque chose d'important? De plus, on peut passer par le jeu pour permettre à l'autre d'apprendre, c'est peut-être un plus. Mais il ne faut pas oublier que l'objectif est de briser les obstacles qui empêchent le nouvel apprentissage. L'objectif principal n'est pas de s'amuser ou de faire plaisir.

TB

Essentiel !!

TB

TB

Annexe I – Exemples de fiches de révisions

Fiche 1. Fiches de révisions de Laura – UE 2 – E4 (1)

Apprentissage → transformation d'une conduite.
 L'IMH transmet ce qu'il a acquis par son expérience.
 2 types de transmissions: - coprésence
 - frayage.

Savoirs: permettent de désigner des types d'expériences, connaissances.

Le sens = l'usage. Fonction usage = connaissance.
 → Connaissance ≠ applicat. du savoir.
 Connaissances: ce qu'on est capable de faire.

Rôle P: convertir savoirs en connaissances.

DURKHEIM: éducation inconsciente qui ne cesse jamais.
 Enseignement → intentionnel; visée = transformat. de la conduite = apprentissage; explicite, avec début et fin.
 → Apprentissage = phénomène anthropologique.

Etude enseignement avec situation; pas de sujet hors situation.
 Conférer du sens par l'usage du savoir ds la situat.
 Enseignement: double dissymétrie: - épistémique
 - pédagogique.

Travail pédagogique = s'effacer pour permettre rencontre de l'élève et du savoir.
 Fonction institution = créer légitimité.

Transposition didactique: VERRET, CHEVALLARD
 savoirs qui meurent → usure biologique du savoir.
 Noosphère: lieu où on discute de ce qui va se passer à l'école.
 3 types de lieux: - savoirs savants (institut savantes)
 - savoirs à enseigner (textes officiels)
 - savoirs enseignés

Fiche 2. Fiches de révisions de Laura – UE 2 – E4 (2)

Savoirs réaménagés → usure du savoir, 2 types :

- usure biologique du savoir
- usure morale : école perte légitimité, crédibilité P.

Transposition didactique externe : savoir savant → savoir à ensei
Transposition didactique interne : savoir à ensei. → savoir enseigné
 les enseignants doivent re-contextualiser.

Rôle P : crée 1 'situat' pour la dévoluer à l'élève cad pr que E accepte la responsabilité.

Théorie des situations didactiques : BROUSSEAU
 enseignement → création des conditions d'apprentissage.

Savant → crée des savoirs, reconnus comme réels, construits
 Savoirs savant → processus de dé-contextualisation.
 Pour que les connaissances deviennent 1 savoir il faut dé-contextualiser la manière de faire.

Transmission savoirs par P : pas automatique, ne transmet pas des savoirs directement mais des manières de faire, re-contextualisation ; seul le sujet peut apprendre.

Dévoluer : processus par lequel on va nous rendre responsable de notre apprentissage. Conduite enf à accepter son milieu.

Milieu didactique : ce sur quoi l'E agit et ce qui agit sur E. Connaissance : émerge du rapport d'1 I à 1 milieu.

Institutionnalisation : lorsqu'on reconnaît, on désigne 1 manière de faire, de penser.

Fiche 3. Fiches de révisions de Ségolène – UE 3 – E5

pour 0

Groupes = structure qui se crée avec échange / interaction

Levin

- dynamique de groupe
- échec de feedback (pas exp. appelé émotion)
- modèle interactif rétroactif
- processus de pensée.
- Influence groupe
- Exp. par l'étude de l'interdépendance & dominance
- Triaxial groupe homogène = effet communautaire
- équilibrée = effet individuel

Théorie de la structure

- (acceptation par l'autothérapie)
- amorceur compensation
- P de la collectivité & service aux membres et à l'ESCF
- acquiescer tout

Différenciation sociale

- appétitive, ni caud.
- subit, action perso
- à l'intérieur du groupe mais pour différents
- Ave. d'origine = pas peut-être
- Amuse en commun.

CSC

- être acceptés de des restes.
- pour apprendre de l'expérience
- clairement percuté
- Gaudin? Intelligence des situations sociale
- Interact pour les Bertrand
- Théorie d'interdépendance
- pure conscience autre
- pour un que de rien.
- permet d'être dans l'ego
- penser de la théorie
- à observer et on change tout

Triangle Morozini

- ego
- alter
- moi
- moi un être social
- évitable ⇒ d'interdépendance
- changer s'intermédiaire un être.

Annexe J – Scène ethnographique d'un cours de E4

Mercredi 16 septembre 2015, cours de E4

La compétence, c'est toujours une inférence. Alors, inférence... Vous savez ce que c'est une inférence ? [...] *Ralentissant dans le débit.* On appelle inférence un raisonnement qui procède... qui procède, qui va, du particulier au général. *Des bavardages se font entendre, les étudiants semblent ne pas avoir suivi la retranscription de la définition, E4 répète :* ... qui va du particulier au général. Y a un souci ? *Un temps.* Bah, vous prenez un exemple et vous généralisez. On raisonne très souvent par inférence. *Sur un ton plus dynamique, proche de celui de l'anecdote :* Vous êtes à l'apéro, vous êtes avec des copains, puis il y a un copain d'un copain que vous voyez pour la première fois, et le type tout d'un coup balance, je sais pas, une réflexion sur les femmes. Il suffit d'un seul truc pour dire : "c'est un gros con !" *(Rires dans l'auditoire)* Non ? Ça vous est jamais arrivé ? Vous écoutez un type une fois... un type ou une femme ! C'est pas sexué, la bêtise est jamais sexuée... surtout chez les hommes ! *(Rires de l'enseignant).* Ça veut rien dire ce que je viens de dire mais j'aime beaucoup ce genre d'humour. Euh... bon, du coup j'ai perdu mon fil. Je vais le retrouver... Voilà. Il suffit d'une prise de position relativement forte sur un aspect, et à partir de là vous pouvez en déduire des tas de trucs. [...] *E4 commence à dessiner un schéma au tableau pour représenter l'inférence.* J'ai un cas particulier ici... *Dessine une croix.* ...je vais inférer... *Dessine une flèche, puis s'interrompant :* c'est ce qu'on appelle les sciences statistiques, ça on en fera pas cette année mais l'an prochain en Master... *E4 dérive en expliquant comment la science procède souvent par inférence, il donne alors un exemple d'une recherche qu'il a conduite quelques années auparavant. Nous ne retranscrivons pas l'intégralité du discours, prononcé ici suivant un débit relativement rapide. Arrivé à la conclusion de cette démonstration, E4 reprend, sur un ton plus affirmé et plus lent :* [...] Donc, la compétence n'est jamais visible, elle est inférée, et c'est bien ça qu'on essaie de deviner, à partir de ce qui est visible, autrement dit, la performance. Ça va, c'est clair comme distinction ? Alors, ce que nous dit Chomsky, c'est que la compétence langagière, eh bien, elle est universelle. "Universelle", je redéfinis le mot. *Définit le terme avec le même débit et la même tonalité que ceux utilisés pour la définition de l'inférence.* [...] Donc, le projet de Chomsky... ça va, vous me suivez là ? Donc son projet... *S'interrompant, reprenant sa phrase sur la compétence langagière :* Alors, elle est universelle, pourquoi ? Parce qu'elle est innée, elle est propre à l'espèce. [...] Le vol chez les oiseaux, c'est inné. Qu'est-ce qu'on a, nous, d'inné ? Quelque chose que nous faisons ? Je vous l'ai dit la dernière fois. *Une étudiante répond :* "la succion". Oui, la succion ! On a autre chose d'inné. *Trois secondes s'écourent. Une étudiante dit :* "la marche". Biiien ! Qui c'est qui a dit ça ? *L'étudiante lève la main.* Bravo ! La marche. *A l'ensemble de la promotion :* Vous savez que la marche est innée ? On n'apprend pas à marcher. On sait marcher. Alors pourquoi les bébés, ils marchent pas ? *N'attendant pas réellement de réponse.* Ils marchent pas parce qu'en fait... Si j'étais comme un bébé... *E4 mime avec ses bras une corpulence large au niveau du buste.* Je serais vachement plus gros en haut, j'aurais des petites pattes comme ça. *Mimant des pattes courtes. Des rires se font entendre dans l'auditoire.* En fait, ils ne sont pas proportionnés comme nous, donc ils peuvent pas se tenir sur leurs jambes. [...] Dès qu'un bébé naît (vous avez tous fait ça, on vous l'a tous fait faire. Moi aussi, du reste) on prend le bébé, comme ça et on fait comme ça... *Mime tenir un bébé à bout de bras.* Et hop ! Vous voyez ! Popopopopopop ! *Produit avec sa bouche une onomatopée traduisant l'idée de petites jambes qui s'agitent*

frénétiquement, dont il imite le mouvement avec ses deux mains. Vous voyez ses jambes, c'est vachement rigolo ! [...] Et puis après il y a le réflexe de... c'est un réflexe inné, qu'on appelle le... J'ose pas le dire "in english" ... C'est le "grapping". Vous prenez un bébé... Le faites pas devant la maman ! (Rires de l'auditoire) Vous prenez le petit comme ça... Mime une nouvelle fois le fait de tenir un bébé à bout de bras. Tout bébé, hein ! Un vrai bébé, tout petit ! Vous le prenez comme ça, et vous faites semblant de le jeter. Mais vous le jetez pas pour de vrai, hein ! (Rires dans l'auditoire) Tac ! Juste comme ça ! Plof ! Mimant l'acte de jeter le bébé et de le rattraper au vol. Et vous allez voir le petit, hop ! Mimant un bébé ayant le réflexe de serrer ses bras pour se rattraper. Il fait ça ! C'est vachement rigolo ! (Rires et réactions dans l'amphithéâtre). C'est un réflexe inné qu'on trouve chez les singes rhésus. [...] Reprenant, plus lentement : Donc c'est ça, l'innéité : ce dont on est doté à la naissance, et qui n'est pas le produit d'un apprentissage, et donc d'une éducation. [...] Reprenant la théorie de Chomsky : Selon la théorie de Chomsky, cette compétence langagière est inscrite dans l'espèce innée. Et donc, il veut le prouver, et pour le prouver, qu'est-ce qu'il va faire ? Il va développer une grammaire, ce qu'on appelle une morphosyntaxe. Dictant : C'est un système descriptif (descriptif, pas explicatif, évidemment), c'est un système descriptif du fonctionnement d'une langue. Ce qu'on appelle un méta... Vous avez beaucoup de mots nouveaux aujourd'hui. Ecrivant le mot au tableau : Un métalangage. Alors, "méta". Ça veut dire quoi, méta ? Sans réellement attendre de réponse. Méta, ça vient de la philosophie d'Aristote. [...] Dans les écrits d'Aristote, il y avait des écrits qui suivaient la physique. [...] Et c'est vachement rigolo d'ailleurs, je vous le dirai avec Piaget, Piaget avait bien vu ça : les petits enfants, et même certains adultes, raisonnent encore comme Aristote, sur... Par exemple, si je jette... Fait semblant de jeter la craie qu'il tient dans la main. Je vais pas le faire, vous vous imaginez, et puis je veux pas blesser la demoiselle ! Si je jette la craie, la craie elle va faire ça... Dessine au tableau le point d'où la craie est lancée (la main), puis sa trajectoire selon une courbe dans la continuité du mouvement de la main. Si vous dites aux petits enfants : "Tu peux expliquer pourquoi la craie est pas tombée directement ? Ou pourquoi après elle a pas continué tout droit ?" Et l'enfant va vous expliquer ça en ces termes, il va vous dire : "beh voilà, quand tu jettes la craie, en fait, tu lui donnes un élan, et la craie, ici là..." Pointant au tableau le point depuis lequel la craie a été lancée "... elle a l'élan, et puis petit à petit elle oublie qu'elle avait de l'élan". [...] C'est ce qu'on appelle l'animisme. E4 parle ensuite d'Aristote et de Piaget, puis reprend la notion de "méta" : Donc, méta, en grec, c'est "ce qui suit". Puis ça s'est modifié en "ce qui est au-dessus de". Donc, méta. Si je vous dis... Vous allez voir... Non, je prendrai l'exemple après. Euh, si je vous dis... Non, je vous le dirai après. Si je veux parler des mots, je veux parler du langage, il me faut des mots. Il me faut des mots pour parler des mots. Vous êtes d'accord avec ça ? Donc il me faut un métalangage, donc un métalangage, c'est un langage sur le langage. [...] Vous savez à quel âge vous avez appris la grammaire la première fois ? [...] Le métalangage, c'est-à-dire, savoir ce que c'est qu'un nom, un sujet, un adjectif, etc. Au CE1 ! C'est petit, hein ! Vous avez appris à lire au CP, ça fait un an, et puis d'un coup on vous demande de parler de la manière dont on parle ! C'est hyper compliqué ce machin-là ! C'est des fous ! (Réactions dans l'auditoire, mouvements, bruits). Non mais c'est des fous ! Je ne comprends pas que les didacticiens du français n'aient pas assez de courage pour dénoncer ce genre de pantalonnade ! Mais je vais vous le prouver assez rapidement ! [...] Si au CP, vous écrivez... E4 inscrit deux mots sur le tableau : "papillon" et "ours". "Papillon", mais je ne dis pas que j'ai écrit papillon. Et là, "ours". Et je dis à l'enfant : "j'ai écrit ours et papillon, pas forcément dans le bon ordre". Et je lui

dis : "où est-ce qu'il est, le mot 'ours' ?" E4, se prenant pour l'enfant interrogé, montre du doigt le mot "papillon" et dit : "Il est là !" Trois secondes s'écoulent. Le silence règne dans l'amphithéâtre. Vous savez pourquoi ? Un étudiant répond : "Parce qu'il est plus gros". E4 valide : Ouais, c'est plus gros. Un ours c'est plus gros qu'un papillon donc forcément le mot il doit être plus gros ! (Rires des étudiants) Donc, deux ans après, on apprend du métalangage. J'étais instit', j'ai fait du CE1. [...] Vous savez comment j'abordais la grammaire ? Voilà, je faisais comme ça. Se dirige vers le tableau, et tout en effaçant le schéma sur la trajectoire de la craie, dit : ça on verra ça sur le cours de cet après-midi, de créer des situations pour que ce que l'on fait ait du sens. Puis inscrit sur le tableau les mots : "je ne sais pas". Puis, changeant de posture, se redressant, comme pour incarner le rôle de l'instituteur qu'il était alors, et se tournant vers l'amphithéâtre comme s'il s'adressait aux élèves de sa classe de CE1 : Qui sait lire ce qui est écrit au tableau ? Puis, imitant la posture d'une petite personne, joue le rôle d'un élève levant le doigt. E4 se met alors à reporter le dialogue imaginaire entre l'élève et le professeur, incarnant lui-même les deux rôles : – Moi ! – Vas-y. – "Je ne sais pas." – Bon, beh si tu ne sais pas, tu te taies ! On va demander à quelqu'un d'autre. (Rires et réactions dans l'auditoire, les étudiants échangent quelques mots, E4 poursuit). [...] Le seul moyen de s'en sortir... Comment vous vous en sortiriez, vous ? [...] Le seul moyen, c'est de faire du métalangage. [...] Je vais parler de "je ne sais pas" comme un écrit linguistique. [...] E4 dérive sur la distinction entre le syntaxique et le sémantique. Donne un exemple développé par Chomsky. Puis, donne un exemple qu'il a lui-même vécu en tant qu'instituteur de maternelle : il demande à un élève de transposer la phrase affirmative "j'aime le chocolat" en une forme négative. Pour lui, c'était impossible qu'il puisse me prononcer qu'il n'aime pas le chocolat ! (Rires dans l'auditoire) Le même répondait pas ! Je m'énervais, c'est énervant ! Je l'ai secoué... non, c'est pas vrai ! (Rires) [...] D'ailleurs, j'ai un petit exercice à vous poser : si je vous donne la phrase "la cuisine sent le chou". Silence dans l'amphithéâtre. La cuisine sent le chou. Quel est le sujet ? Depuis le haut de l'amphithéâtre, au dernier rang, une étudiante répond : "Il y a deux possibilités". E4 rétorque : Deux possibilités ?! Il n'y a qu'un seul sujet ! Pendant 15 secondes, l'étudiante développe son idée, affirmant que phonétiquement le "sent" du verbe "sentir" peut se confondre avec l'adverbe "sans". E4, n'ayant pas anticipé cette possibilité, rétorque : Ah oui, non ! (Rires dans l'auditoire) Bien vu ! C'est la première fois qu'on me l'a fait, celle-là ! [...] Non, la cuisine sent, du verbe "sentir". Donc, quel est le sujet ? Un certain nombre d'étudiants répondent de concert : "la cuisine". Voilà ! Vous tombez dans le panneau ! Parce que, le sujet (c'est ce qu'apprennent les petites enfants au CE1), le sujet c'est toujours ce qui est devant. Et donc là, poum ! La cuisine ! Par contre, d'un point de vue syntaxique, vous vous en souvenez, "le verbe c'est l'action", et le sujet "c'est celui qui fait l'action". Donc, qu'est-ce qui sent ? C'est la cuisine ou c'est le chou ? E4 marque une pause, puis siffle, signifiant l'attente face à des étudiants perplexes. C'est le chou qui sent, on est d'accord ? Donc, qui fait l'action ? On entend un étudiant répondre timidement : "le chou". C'est le chou ! Donc le sujet grammatical, c'est le chou ! Hé hé ! Vous êtes tombés dans le panneau ! Un brouhaha s'élève progressivement dans l'amphithéâtre, les étudiants commencent à débattre entre eux. Vous êtes perturbés, là ! Un étudiant intervient, essayant de couvrir le bruit produit par les autres étudiants. Un dialogue s'instaure entre celui-ci et l'enseignant. Leur échange suscite des réactions, des rires. Le débat durera plus d'une minute, avant que E4 reprenne le fil de son cours.

TABLE DES MATIERES

Sommaire	7
INTRODUCTION GENERALE	9
 PARTIE 1 : Problématique et méthodologie : une approche anthropo-didactique des effets des styles d'enseignement sur les phénomènes de sensibilité au contrat didactique.....	15
1.1 Chapitre 1 – Réussite des étudiants : revue de la question et définition de l'objet d'étude	17
1.1.1 La réussite des étudiants : une préoccupation actuelle	17
1.1.2 Définition de la réussite et début de problématisation	21
1.2 Chapitre 2 – Cadre théorique et problématisation	26
1.2.1 Une vision contextualisée de la situation d'enseignement	26
1.2.2 L'enseignement : entre indicibilité des attentes et impossibilité de l'ostension ...	28
1.2.3 Une approche anthropo-didactique des manières différentielles d'étudier	32
1.2.4 Problématique	33
1.3 Chapitre 3 – Conséquences épistémologiques et méthodologiques	36
1.3.1 Une dialectique entre quantitatif et qualitatif.....	36
1.3.1.1 Un point sur les matrices de données	36
1.3.1.2 Observation	37
1.3.1.3 Questionnaire et critères d'inclusion.....	38
1.3.1.4 Analyse de contenu : prises de notes et copies d'examen	39
1.3.1.5 Entretiens	40
1.3.2 Ambitions et enjeux de cette recherche.....	42
1.4 Conclusion	45

PARTIE 2 : Une hétérogénéisation du concept de cours magistral par une typologie des styles d'enseignement.....	47
2.1 Chapitre 4 – Le cours magistral	49
2.1.1 Le cours magistral : une instance de diffusion des savoirs particulière	49
2.1.2 Le cours magistral dans les discours et dans les textes	51
2.1.3 Hétérogénéiser le cours magistral : une première étude comparative	56
2.2 Chapitre 5 – Typologie des styles d'enseignement	63
2.2.1 Présentation des enseignants et des enseignements	63
2.2.2 Mise en évidence de styles par l'enquête sur le terrain	64
2.2.2.1 Par observations	64
2.2.2.2 Par entretiens	67
2.2.3 Description des manières d'enseigner : construction des variables.....	68
2.2.3.1 Définition de 26 variables liées aux styles d'enseignement	68
2.2.3.2 Regroupement des enseignants selon les 26 variables.....	73
2.2.4 Les 5 dimensions : supports, structure, ouverture, éloquence, logique.....	77
2.2.4.1 Mode de construction des 5 variables	77
2.2.4.2 Nouvelle classification	80
2.2.5 Description des trois styles.....	83
2.2.5.1 Le style « académique »	85
2.2.5.2 Le style « métis »	86
2.2.5.3 Le style « dévoluant »	92
2.3 Conclusion.....	100
PARTIE 3 : La prise de notes, une mémoire didactique de la parole de l'enseignant : analyse et typologie.....	102
3.1 Chapitre 6 – La prise de notes dans les textes et dans les faits	104
3.1.1 Revue de la question	104
3.1.1.1 Le travail des étudiants.....	104
3.1.1.2 La prise de notes.....	106
a. Les travaux anglophones	106
b. Les travaux francophones.....	108

3.1.1.3 Conclusion	110
3.1.2 Nos investigations	111
3.1.2.1 Résultats au questionnaire	111
3.1.2.2 Des observations confirmées en entretiens	114
3.2 Chapitre 7 – L'échantillon et le recueil de prises de notes	116
3.2.1 Le cas des plus faibles	116
3.2.2 Choix de l'échantillon.....	117
3.2.2.1 Critères d'inclusion	117
3.2.2.2 Les 24 étudiants.....	120
3.3.3 Recueil des prises de notes	122
3.3 Chapitre 8 – Typologie des styles de prise de notes	124
3.3.1 La prise de notes : entre littéralité et reconstruction.....	124
3.3.2 Retranscription, lisibilité, cohérence : construction des variables.....	127
3.3.2.1 Un mode de construction ascendant.....	127
3.3.2.2 Prises de notes et réussite universitaire	132
3.3.3 Des « cultures de l'écriture » : définition des styles de prise de notes.....	134
3.3.3.1 Le style « littéral »	135
3.3.3.2 Le style « conceptuel »	136
3.3.3.3 Le style « intermédiaire »	136
3.3.4 Styles de prise de notes et réussite universitaire	136
3.5 Conclusion : De l'idée au mot, du mot à l'idée.....	138
PARTIE 4 : La copie d'examen, un indice de sensibilité au contrat didactique : analyse et typologie	142
4.1 Chapitre 9 – Revue de la question, problématisation et implications méthodologiques	145
4.1.1 Un point aveugle de la recherche sur les copies d'examen	145
4.1.1.1 Les travaux sur l'évaluation	145
4.1.1.2 Les travaux sur les copies	148
4.1.2 La copie : un indice du degré de « sensibilité au contrat didactique ».....	149
4.1.3 Recueil de données	152

4.1.3.1 Déterminer les sujets d'examen	153
4.1.3.2 Consignes aux enseignants pour la correction.....	154
4.2 Chapitre 10 – Typologie des styles de copie.....	155
4.2.1 La copie : entre restitution et décontextualisation.....	155
4.2.2 Profondeur, singularité, lien : construction des variables	157
4.2.2.1 Un mode de construction ascendant.....	157
4.2.2.2 Copies d'examen et réussite universitaire	163
4.2.3 Des « cultures du <i>switch</i> » : définition de trois styles de copies.....	164
4.2.3.1 Le style « restititif »	167
4.2.3.2 Le style « décontextualisant »	167
4.2.3.3 Le style « intermédiaire »	168
4.2.4 Styles de copie et réussite universitaire	168
4.2.5 Styles de prise de notes et styles de copie d'examen	169
4.3 Discussion : Idéologie de la matérialité du savoir	172
PARTIE 5 : Effets des styles d'enseignement sur les phénomènes de sensibilité au contrat didactique	185
5.1 Chapitre 11 – Styles d'enseignement, styles de prise de notes et réussite.....	187
5.1.1 Des appréciations estudiantines variées	187
5.1.2 Effets des styles d'enseignement sur les prises de notes	188
5.1.2.1 Style d'enseignement académique et prise de notes	192
5.1.2.2 Style d'enseignement métis et prise de notes	193
5.1.2.3 Style d'enseignement dévoluant et prise de notes.....	194
5.2 Chapitre 12 – Styles d'enseignement, styles de copie et réussite	197
5.2.1 Styles de copies et sensibilité au contrat.....	197
5.2.2 Effets des styles d'enseignement sur les copies d'examen	197
5.2.3 Stratégie de révisions : l'étudiant didacticien	202
5.3 Discussion : un nouveau regard sur la définition de la réussite	209
5.3.1 « L'étudiant qui réussit » vs « le bon étudiant »	209
5.3.2 Des « manières d'être au monde ».....	211

5.3.3 L'enseignant comme créateur des conditions d'émergence de la pensée.....	219
CONCLUSION GENERALE ET PERSPECTIVES D'OUVERTURE.....	227
Bibliographie et Références	235
Annexes	253
Annexe A – Administration.....	254
Annexe B – Questionnaire destiné aux étudiants de Licence.....	256
Annexe C – Guide d'entretien destiné aux étudiants.....	287
Annexe D – Guide d'entretien destiné aux enseignants.....	289
Annexe E – Prises de notes (n=24)	290
Annexe F – Examens (n=203).....	312
Annexe G – Copies d'examen (n=24)	321
Annexe H – Exemples de copies d'examen	326
Annexe I – Exemples de fiches de révisions	329
Annexe J – Scène ethnographique d'un cours de E4.....	332
Table des matières.....	335
Liste des tableaux.....	340
Liste des figures	342
Liste des prises de notes	343
Liste des copies d'examen.....	343
Liste des fiches de révisions.....	344
Liste des brouillons	344
Liste des captures d'écran.....	344
Liste des abréviations	345
Résumé et mots-clés	349
Summary and keywords	350

LISTE DES TABLEAUX

Corps de texte

Tableau 1. Détail des échantillons de l'étude.....	37
Tableau 2. Répartition des cours en fonction des sept enseignants.....	63
Tableau 3. Répartition des cours selon les quatre UE	64
Tableau 4. Description des 26 variables liées au style d'enseignement.....	69
Tableau 5. Construction des variables : supports, structure, ouverture, éloquence, logique.....	79
Tableau 6. Matrice des 5 variables : supports, structure, ouverture, éloquence, logique.....	80
Tableau 7. Détail des modalités des 5 variables pour les 3 classes d'enseignants	82
Tableau 8. Description des variables « ouverture » et « éloquence » pour E1 et E7	87
Tableau 9. Comparaison prise de notes papier vs clavier.....	113
Tableau 10. Critères d'inclusion : échantillon n=24	118
Tableau 11. Résultats des 24 étudiants (moyenne générale et examens terminaux)	119
Tableau 12. Dispersion des moyennes générales et moyennes des étendues (n=24).....	120
Tableau 13. Tableau de synthèse des profils des 24 étudiants.....	121
Tableau 14. Recueil des prises de notes des 24 étudiants selon les quatre UE	123
Tableau 15. Construction des trois variables : retranscription, lisibilité, cohérence.....	131
Tableau 16. Prise de notes et réussite (niveau et moyenne générale). Tris croisés : test du Chi2 – Comparaison de moyennes : t de Student.....	132
Tableau 17. Caractéristiques de la prise de notes chez les « bons étudiants » et les « étudiants moyens ».....	133
Tableau 18 : Liens entre la retranscription, la lisibilité et la cohérence de la prise de notes. Tris croisés : test du Chi2	135
Tableau 19. Styles de prise de notes et réussite : Anova.....	137
Tableau 20. Construction des trois variables : profondeur, singularité, lien	162
Tableau 21. Copies d'examen et réussite (note à l'examen terminal). Comparaison de moyennes : t de Student.....	163
Tableau 22. Lien entre profondeur, singularité et lien. Tris croisés : test du Chi2.....	166
Tableau 23. Exemple de matrice : une copie selon la profondeur, la singularité et le lien..	167
Tableau 24. Styles de copie et réussite : Anova	169
Tableau 25. Lien entre les prises de notes et les copies. Tris croisés : test du Chi2	170
Tableau 26. Caractéristiques des trois styles d'enseignement	189
Tableau 27. Styles d'enseignement et prises de notes. Tris croisés : test du Chi2	190
Tableau 28. Caractéristiques des prises de notes selon les styles d'enseignement.....	192

Tableau 29. Style d'enseignement « académique », prise de notes et réussite. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas	193
Tableau 30. Style d'enseignement « métis », prise de notes et réussite. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas	194
Tableau 31. Style d'enseignement « dévoluant », prise de notes et réussite. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas	195
Tableau 32. Styles d'enseignement et copie d'examen. Tris croisés : test du Chi2	198
Tableau 33. Caractéristiques des copies selon les styles d'enseignement	199
Tableau 34. Réussite pour chaque style de copie selon le style d'enseignement. Analyses de variance selon la moyenne générale des étudiants : Anovas	201

Annexes

Tableau 35. Emploi du temps du premier semestre (septembre – décembre 2015)	254
Tableau 36. Calendrier des examens du premier semestre	255
Tableau 37. Calendrier des cours et recueil des prises de notes – « bons étudiants »	290
Tableau 38. Calendrier des cours et recueil des prises de notes – « étudiants moyens »....	291
Tableau 39. Choix des 24 étudiants aux examens dans chacune des UE	292
Tableau 40. Les 14 variables relatives à la forme de la prise de notes	293
Tableau 41. Les 12 variables relatives au fond de la prise de notes.....	294
Tableau 42. Les étudiants « faibles » : notes de l'examen terminal des quatre UE	304
Tableau 43. Dispersion et moyennes des étendues des quatre groupes d'étudiants	306
Tableau 44. Détermination du style de prise de notes selon trois variables	311
Tableau 45. Statistiques descriptives : moyenne générale	312
Tableau 46. Statistiques descriptives : moyenne aux quatre UE.....	313
Tableau 47. Codages en classes optimales : heures de rendu.....	318
Tableau 48. Analyses de variance : heures de rendu / note à l'examen terminal.....	319
Tableau 49. Les 16 variables et leurs modalités (forme).....	322
Tableau 50. Les 41 variables et leurs modalités (fond).....	323
Tableau 51. Enseignants et cours concernés par l'évaluation des enseignements	325
Tableau 52. Evaluation des enseignements par les étudiants : moyennes et écarts-types.	325

LISTE DES FIGURES

Corps de texte

Figure 1. Dendrogramme généralisé des 7 enseignants en 3 classes (26 variables)	74
Figure 2. Plan principal du regroupement des 7 enseignants selon les 26 variables	75
Figure 3. Dendrogramme généralisé des 7 enseignants en 3 classes (5 variables)	81
Figure 4. Plan principal du regroupement des 7 enseignants selon les 5 variables	82
Figure 5. Description des trois styles d'enseignement	99

Annexes

Figure 6. Tri à plat des heures de rendu (UE1).....	315
Figure 7. Tri à plat des heures de rendu (UE2).....	316
Figure 8. Tri à plat des heures de rendu (UE3).....	316
Figure 9. Tri à plat des heures de rendu (UE4).....	317

LISTE DES PRISES DE NOTES

Corps de texte

Prise de notes 1. Laura lors du cours de E1 le 14/10	60
Prise de notes 2. Laura – du 30/09 au 4/11 – E4	61
Prise de notes 3. Marianne (à gauche) et Yann (à droite) lors du cours de E1 le 30/09	126

Annexes

Prise de notes 4. Anne et Suzanne – 16/09 – E5	307
--	-----

LISTE DES COPIES D'EXAMEN

Corps de texte

Copie 1. Copie d'examen de Juliette – UE 3 – E5	179
Copie 2. Copie d'examen de Laura – UE 3 – E5	1800

Annexes

Copie 3. Copie d'examen de Laura – UE 2 – E4	3267
Copie 4. Copie d'examen d'Annabelle – UE 2 – E4	32829

LISTE DES FICHES DE REVISIONS

Annexes

Fiche 1. Fiches de révisions de Laura – UE 2 – E4 (1)	329
Fiche 2. Fiches de révisions de Laura – UE 2 – E4 (2)	330
Fiche 3. Fiches de révisions de Ségolène – UE 3 – E5.....	331

LISTE DES BROUILLONS

Corps de texte

Brouillon 1. Brouillon d'examen – UE 3 – E5	225
---	-----

LISTE DES CAPTURES D'ECRAN

Corps de texte

Capture 1. Stratégie d'impasse sur Facebook.....	155
--	-----

LISTE DES ABREVIATIONS

Les abréviations sont présentées dans l'ordre alphabétique. Un « x » remplacera un indice éventuel.

AES = administration économique et sociale

AFC = analyse factorielle des correspondances

AFCM = analyse factorielle des correspondances multiples

Amphi = amphithéâtre

Bac = baccalauréat

BhoP = bon homogène papier (voir « MheC »)

BU = bibliothèque universitaire

CAH = classification ascendante hiérarchique

CCL = conclusion

CDP = Centres de développement pédagogique

CM = cours magistral

COHER = cohérence (voir « RETRANS » et « LISIB »)

Conn = connaissances

CPE = conseiller principal d'éducation

CSP = catégorie socio-professionnelle

Cx = cours x (de 1 à 16)

D = décontextualisation (voir « R »)

ddl = degré de liberté

DOM = départements d'outre-mer

ECTS = *European Credit Transfer Scale* (« système européen de transfert et d'accumulation de crédits »)

EEE = évaluation des enseignements par les étudiants

ES = économique et social (voir « L » et « S »)

ESPE = Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

ET = examen terminal

Ex = enseignant x (de 1 à 10)

Fac = faculté

FUN = France Université Numérique

Gx = groupe x

HS = hors-sujet

IMHE = *Institutional Management in Higher Education* (« gestion des établissements d'enseignement supérieur »)

IND = individu

Insee = Institut national de la statistique et des études économiques

Intro = introduction

IREM = Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques

IUT = institut universitaire de technologie

Km = kilomètre

L = littéraire (voir « ES » et « S »)

L3 = Licence 3

LISIB = lisibilité (voir « RETRANS » et « COHER »)

M = moyenne

MEEF = métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MG = moyenne générale

MheC = moyen hétérogène clavier (voir « BhoP »)

MIPES = Mission de la Pédagogie pour l'Enseignement Supérieur

MIT = Massachusetts Institute of Technology (« Institut de technologie du Massachusetts »)

MCC = modalités de contrôle de connaissances

MOY = moyenne

Nb = nombre

ND = note de décontextualisation (voir « NR »)

NR = note de restitution (voir « ND »)

n.s. = non significatif (voir « s. »)

OCDE = Organisation de Coopération et de Développement Economique

ORE (loi) = Orientations et Réussite des Etudiants

Orth = orthographe

OVE = Observatoire de la vie étudiante

p. = probabilité

PDN = prise de notes

PE = professeur des écoles

PROFOND = profondeur (voir « SING »)

PSL = profondeur, singularité, lien (voir « RLC »)

PU = pédagogie universitaire

PUF = Presses universitaires de France

PUN = pédagogie universitaire numérique

PN = prise de notes

R = restitution (voir « D »)

RETRANS = retranscription (voir « LISIB » et « COHER »)

RLC = retranscription, lisibilité, cohérence (voir « PSL »)

S = scientifique (voir « L » et « ES »)

s. = significatif (voir « n.s. »)

SC = style de copie

SC-SEx = style de copie avec un enseignant au style d'enseignement x

SE = style d'enseignement

SHS = sciences humaines et sociales

SING = singularité (voir « PROFOND »)

SPN = style de prise de notes

SPN-SEx = style de prise de notes avec un enseignant au style d'enseignement x

SUP = Service Universitaire de Pédagogie

Synt = syntaxe

t de Student = test de Student

TC = tronc commun

TD = travaux dirigés

UE = unité d'enseignement

Var = variable

RESUME ET MOTS-CLES

Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3.

Une contribution à la pédagogie universitaire dans les sciences humaines et sociales.

Anna BARRY

La question de la réussite des étudiants agite la noosphère. A l'heure où l'on préconise une transformation des pratiques pédagogiques dans un souci de promotion de la réussite, cette thèse propose d'interroger le concept de « cours magistral » dont les modalités – bien plus hétérogènes que ce que laisse croire la littérature actuelle – ne sont pas sans effet sur les manières d'étudier et de composer des étudiants.

La question centrale de ce travail peut s'énoncer simplement : comment expliquer que certains étudiants travaillent mais ne réussissent pas ? Au-delà de l'effet des Arrière-plans scolaires et familiaux, cette thèse examine une entrée tout à fait nouvelle à l'université et pourtant centrale : les styles d'enseignement.

La thèse met en évidence les effets des styles d'enseignement sur les manières de prendre des notes des étudiants et leurs manières de rédiger des copies d'examen (les différences observées sont analysées en termes de sensibilité au contrat didactique). Cette mise en regard des styles d'enseignement, des styles de prise de notes et des styles de copie permet de montrer quelques déterminants de cette question complexe qu'est la réussite à l'université.

Mots-clés : pédagogie universitaire ; pratiques pédagogiques ; manières d'étudier ; sensibilité au contrat didactique.

SUMMARY AND KEYWORDS

Teaching practices and student practices: a study of the “responsiveness to the didactic contract” amongst Bachelor students.

A contribution to University Pedagogy in the Social Sciences and Humanities.

Anna BARRY

The core of every discussion is student success. In a time when a transformation of teaching practices is encouraged in order to promote student success, where lectures are regarded as traditional, this thesis underlines the large heterogeneity of lectures and shows their effects on students’ practices in terms of note-taking and examination papers-writing.

The key question of this study is formulated as follows: how can it be that some students work hard but still fail? Beyond school background and beyond family background, this thesis favors a new entry point: the teaching styles.

This study highlights the effects of various teaching styles on different student methods of taking notes and writing examination papers (these different methods are considered as varying degrees of “responsiveness to the didactic contract”). By showing the correlations between teaching styles, note-taking styles and paper-writing styles, this study goes on to define the deciding factors of the complex issue of student success.

Keywords: university pedagogy; teaching practices; students’ practices; responsiveness to the didactic contract.