

## Le rapport au savoir : une piste pour aborder l'échec et la réussite des étudiant·e·s primo-inscrit·e·s à l'université ?

Dorothee Baillet<sup>1</sup>  
Université Libre de Bruxelles

### Résumé

*En pédagogie universitaire, peu de travaux se sont intéressés au rapport au savoir des étudiants. Dans cet article, nous proposons d'envisager le rapport au savoir et à l'apprendre des étudiants comme une piste susceptible d'expliquer les difficultés rencontrées par les étudiants primo-inscrits à l'université. En particulier, nous montrons, via l'analyse de 201 bilans de savoir, que les éléments constitutifs du rapport au savoir de certains étudiants semblent, a priori, plutôt favorables ou non à l'apprentissage des savoirs enseignés à l'université.*

### Mots-clés

*Rapport au savoir, étudiants primo-inscrits, psychologie, université, échec.*

### Abstract

*Few studies have focused on students relation to knowledge in higher education. In this paper, we propose to consider that relation to knowledge and to learn can be a pathway likely to explain freshman's difficulties. Through the analysis of 201 "bilans de savoir", this paper show that various components of the relation to knowledge seem rather favorable or not to learn academics knowledge.*

### Keywords

*Relation to knowledge, freshman's, psychology, higher education, academic achievement.*

---

<sup>1</sup> Université libre de Bruxelles, Belgique, [dbaillet@ulb.ac.be](mailto:dbaillet@ulb.ac.be)

## Introduction

A l'université, pourquoi certains étudiants comprennent-ils très vite ce qu'ils doivent « faire » avec leurs cours, alors que d'autres peinent ? Comment expliquer que des étudiants avec des parcours scolaires *a priori* semblables aboutissent à des résultats différents ? Pourquoi des étudiants issus d'un contexte socio-économique et culturel plutôt favorisé, ayant un parcours scolaire normal, ayant suivi les options statistiquement les plus favorables à la réussite à l'université, motivés, informés, soucieux de leurs méthodes de travail, conscients de la nécessité de s'adapter à un nouveau contexte, échouent malgré tout ? À l'inverse, pourquoi des étudiants *a priori* statistiquement en difficulté réussissent-ils contre toute attente ?

Telles sont les questions qui nous ont amenée à nous pencher sur le rapport au savoir des étudiants inscrits pour la première fois (primo-inscrits) à l'université. En effet, bien que la littérature portant sur les facteurs de réussite et d'échec soit particulièrement abondante, nous n'y avons trouvé que peu de travaux envisageant le rapport au savoir et à l'apprendre des étudiants comme une piste explicative des difficultés qu'ils y rencontrent (Charlot, Dias Neves et da Silva, 2017 ; Rayou, 2004 ; Paivandi, 2011, 2015 ; Merle, 1997). Pourtant, cette notion a déjà largement démontré son pouvoir heuristique pour faire apparaître des processus en jeu dans la réussite ou l'échec des élèves de primaire et de secondaire (voir par exemple : Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Bautier et Rochex, 1998 ; Charlot, 1999). Pour le dire rapidement, ces chercheurs ont notamment démontré que tous les élèves n'abordent pas les savoirs scolaires avec les mêmes « grilles de lecture » et que, parmi celles-ci, certaines sont plus favorables que d'autres pour apprendre à l'école.

Ainsi, les questions centrales que nous traiterons dans cet article sont les suivantes : à l'aube de leur parcours universitaire, quelles relations les étudiants entretiennent-ils avec les savoirs ? Ces relations peuvent-elles laisser augurer la naissance de difficultés à l'université ?

## Le rapport au savoir : définition et opérationnalisation dans le cadre de notre recherche

A la suite des premiers travaux réalisés par le groupe ESCOL (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot, 1997, 1999 ; Bautier et Rochex, 1998) et d'une sélection de travaux réalisés par des chercheurs se réclamant de l'approche sociologique du rapport au savoir (Jellab,

2011 ; Beaucher, 2004 ; Beaucher *et al.*, 2013), on peut considérer qu'étudier le rapport au savoir correspond à une double posture. D'une part, il s'agit d'adopter une lecture en positif de l'échec scolaire au sein de laquelle l'apprenant est regardé autrement qu'à travers une somme de manques (manque de méthode de travail, de capital culturel, de projet, de motivation, ...). D'autre part, étudier le rapport au savoir implique d'appréhender le sens et la valeur que l'apprenant attribue à ses apprentissages et, plus largement, à ses expériences scolaires.

Charlot *et al.* (1992), Charlot (1997), Bautier et Rochex (1998) modélisent la question du sens à partir de trois dimensions ou registres : le registre épistémique, le registre identitaire et le registre social. Définir en quelques lignes les trois registres n'est pas une démarche sans risque mais on peut considérer que chaque registre renvoie respectivement aux questions suivantes : qu'est-ce qu'apprendre ? Pourquoi j'apprends ? Dans quel espace social (où et avec qui) j'apprends ? Leurs travaux ont notamment montré que l'articulation de ces registres varie d'un élève à l'autre et peut s'avérer différenciatrice sur le plan de l'appropriation des savoirs.

Dans nos travaux, nous considérons que les étudiants primo-inscrits à l'université sont « porteurs » d'un rapport au savoir et à l'apprendre qui s'est progressivement construit à travers les expériences d'apprentissage qu'ils ont vécues durant leur scolarité antérieure. Or, nos travaux (Baillet, 2017a, 2017b, 2019 ; Rey *et al.*, 2004, 2006) nous conduisent également à penser que les savoirs universitaires ont des caractéristiques différentes des savoirs de l'enseignement secondaire, caractéristiques auxquelles l'étudiant va devoir s'adapter et qui peuvent être à l'origine de difficultés.

Au final, nous définissons donc le rapport au savoir comme une relation de sens qui s'inscrit dans le temps et qui s'articule autour de trois registres en étroite relation : le registre épistémique, le registre identitaire et le registre social. En pratique, pour le chercheur, étudier le rapport au savoir des apprenants implique de s'inscrire dans une démarche phénoménologique (Fortin et Gagnon, 2016) et de parvenir à répondre à un ensemble de questions telles que : Comment l'apprenant donne-t-il du sens aux savoirs ? Quels sont les savoirs qu'il valorise ou qu'il rejette ? Pour quelles raisons ?

## **Méthodologie**

Pour appréhender le rapport au savoir des étudiants à l'université, nous avons réalisé une étude qualitative d'inspiration phénoménologique (Fortin et Gagnon, 2016) auprès

d'étudiants inscrits en première année en psychologie dans une université francophone belge. L'outil de recueil de données que nous avons choisi est le « bilan de savoir ».

### ***Outil de recueil, conditions de passation et analyse des données***

Le bilan de savoir est un instrument de collecte de données visant à repérer les apprentissages réalisés par un apprenant (Charlot *et al.*, 1992). Dans le cadre de cette recherche, la consigne des bilans de savoirs est inspirée de Charlot (1999), Jellab (2001) et Beaucher (2004) :

*1. Depuis que vous êtes né, vous avez appris beaucoup de choses, chez vous, à l'école et ailleurs (mouvement de jeunesse, activité sportive, ...) .... Quoi? Où, comment et avec qui? Parmi ces apprentissages lesquels vous paraissent les plus importants? Les plus utiles? Quels sont ceux que vous avez particulièrement appréciés?*

Par ailleurs, cette consigne de départ a été complétée par quelques questions ouvertes qui semblaient particulièrement discriminantes en termes d'appropriation des savoirs (Bautier et Rochex, 1998 ; Pralong, 1999 ; Paivandi, 2011, 2015) :

*2. Et maintenant vous êtes à l'université : Qu'attendez-vous d'un parcours universitaire ? Plus particulièrement, vous êtes inscrit.e en sciences psychologiques et de l'éducation ou en logopédie, pour quelles raisons? Que vous attendez-vous à y apprendre ?*

*3. Selon vous, apprendre c'est ...*

*4. Selon vous, qu'est-ce qu'un savoir ?*

*5. Par rapport à l'enseignement secondaire, quels sont les changements auxquels vous vous attendez dans les cours à l'université ?*

Enfin, afin de saisir l'espace social dans lequel les étudiants évoluent, des informations biographiques (âge, diplôme et type d'emploi des parents) ont également été demandées.

Le « bilan de savoir » a été présenté comme s'intégrant dans une recherche doctorale portant sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. Il a été administré à tous les étudiants en psychologie qui étaient présents à l'issue de la première heure de cours en 2015-2016. Seuls les bilans de savoir des étudiants inscrits pour la première fois dans l'enseignement universitaire ont été conservés (201/484).

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse de contenu à partir de la méthodologie de Bardin (2007). Ainsi, après avoir informatisé les réponses des étudiants, nous avons procédé, pour chaque question, à une lecture flottante du matériel, au repérage de thèmes/occurrences, à la construction d'une grille d'analyse et à la catégorisation des données (avec accord inter-juges).

Au final, l'ensemble des analyses ainsi produites a permis d'appréhender une variété importante d'éléments constitutifs de la relation que les étudiants primo-inscrits entretiennent avec le savoir et de repérer si certains de ces éléments étaient susceptibles de laisser augurer la naissance de difficultés relatives aux caractéristiques des savoirs universitaires.

### ***Description de la population***

L'âge moyen des étudiants de notre population est de 18,66 ans. Parmi ces étudiants, près de 75% des étudiants interrogés ont 18 ou 19 ans. Quelques-uns ont 17 ans (12,5%). Les autres (16%) sont âgés de 20, 21 ou 22 ans.

La plupart des étudiants (86,1%) ont effectué leurs études secondaires dans l'enseignement général. Quelques étudiants sont issus de l'enseignement technique<sup>2</sup> de qualification (10%). Notons également la présence d'étudiants (2,5%) qui ont effectué leur parcours scolaire dans l'enseignement professionnel. Si le taux de redoublement dans l'enseignement primaire des étudiants de notre étude est assez faible (4,5%), il grimpe à 45% pour l'enseignement secondaire. Autrement dit, en entrant à l'université, pratiquement un étudiant sur deux a recommencé au moins une année durant son parcours scolaire.

En ce qui concerne les diplômes des parents, notons le taux important d'étudiants qui ne connaissent pas le diplôme de leurs parents ou qui n'ont pas répondu à la question. Ces taux s'élèvent à près de 50% pour les pères et à près de 40% pour les mères. Hormis cette information, il apparaît également qu'entre 40 et 44% des étudiants ont un père et/ou une mère diplômé(e) de l'enseignement supérieur ou universitaire.

---

<sup>2</sup> L'enseignement technique se distingue de l'enseignement général par une offre d'options à caractère technique et plus concrètes que celles de l'enseignement général. A l'issue de l'enseignement technique de qualification, les élèves obtiennent un diplôme permettant d'accéder directement au travail (en tant que techniciens).

## Eléments constitutifs du rapport au savoir des étudiants et premières analyses

### **Question 1 : Depuis que vous êtes né, vous avez appris beaucoup de choses, chez vous, à l'école et ailleurs ... . Quoi? Où, comment et avec qui?**

Les réponses des étudiants ont été catégorisées sur base des trois catégories d'apprentissages issues du travail de Charlot *et al.* (1992) : les apprentissages liés à la vie quotidienne (AVQ), les apprentissages intellectuels et scolaires (AIS) et les apprentissages relationnels, affectifs ou relatifs au développement personnel (ARAD). Pour cette question, le nombre total d'occurrences relevées est équivalent à 1416, soit 7,04 occurrences par étudiant. Elles se répartissent comme suit :

*Tableau 1 : Apprentissages réalisés à l'entrée à l'université*

<b>Apprentissages réalisés</b>	<b>Pourcentages</b>
<b>AVQ</b>	33,9%
<b>AIS</b>	34,1%
<b>ARAD</b>	28%
<b>Autres</b>	4%

Cette question avait pour objectif de cerner les apprentissages qui ont le plus de sens et d'importance aux yeux des étudiants à l'entrée à l'université.

En ce qui concerne les AVQ, ils représentent un tiers des réponses des étudiants (33,9%). Dans cette catégorie, nous relevons que lorsque les étudiants disent avoir appris un sport ou la musique, ils citent le résultat de leur apprentissage sans entrer dans les étapes leur ayant permis son acquisition. Par exemple, ils disent avoir appris la musique dans une académie mais ne précisent pas les savoirs associés à cet apprentissage comme lire une partition, accorder un instrument, .... Selon Bautier et Rochex, cette manière d'évoquer et de concevoir les apprentissages serait « à l'œuvre chez des élèves qui, tant pour ce qui est de la possibilité de penser les objets de savoir que pour ce qui est de celle d'élaborer leur expérience propre, sont captifs de l'ici-et-maintenant de la situation et des tâches sans pouvoir les distinguer de leurs finalités propres » (Bautier et Rochex, 1998, p. 36). Autrement dit, citer ce type d'apprentissage pourrait être le signe d'une difficulté à extraire les savoirs associés aux situations d'apprentissage et, par conséquent, être à l'origine d'une difficulté potentielle à

considérer les savoirs comme des objets intellectuels ce qui peut s'avérer différenciateur dans l'appropriation des savoirs.

Globalement, la catégorie AIS correspond à un tiers des réponses des étudiants (34,1% des occurrences). Parmi ces apprentissages, les réponses les plus fréquentes sont relatives aux apprentissages scolaires de base (par exemple : lire, écrire, compter) et aux disciplines scolaires (29,9%). Tout comme Charlot *et al.* (1992), nous avons été surpris de trouver de manière aussi massive des apprentissages tels que lire, écrire, compter dans les bilans de savoir. En effet, vu l'âge moyen des étudiants (18,6 ans), ces apprentissages remontent loin dans leur scolarité. Toutefois, il est vraisemblable que les étudiants aient cité ces apprentissages car ils sont à la base de tout parcours scolaire. Autrement dit, lire-écrire-compter sont des apprentissages indispensables (et donc très importants) pour progresser à l'école et dans le savoir. Certains étudiants le formulent assez clairement dans leurs « bilans de savoir » :

*« Lire, il est à la base de tous les apprentissages » (A60), « la lecture et l'écriture pour pouvoir apprendre plus et partager son savoir » (A71), « lire, écrire pour faire des études et pour pouvoir mieux s'orienter dans la vie » (A12)*

Quant aux disciplines scolaires apprises, elles sont - tout comme les activités sportives, artistiques ou de loisir - uniquement nommées (par exemple : géographie, français, néerlandais) ou parfois même inventoriées sans faire référence aux savoirs qu'elles ont permis de découvrir ou d'acquérir :

*« En école, j'ai appris 5 langues, luxo<sup>3</sup>, allemand, français, anglais et italien, tout cela m'a été appris par des éducateurs et des professeurs à Luxembourg. D'abord, français, allemand, mathématiques, géographie, histoire biologie, sports, ... en école primaire. A cela s'ajoutait, l'anglais, le latin, l'italien, le philo, l'éco, la musique » (A21).*

Par ailleurs, 4,2% des occurrences évoquent des apprentissages que nous avons qualifiés de libres, personnels et instruits qui peuvent avoir été réalisés en milieu scolaire, familial ou extrascolaire avec l'aide ou non d'un tiers (personne, livre...) :

*« à réfléchir : partout mais par exemple à l'école en sciences sociale (très fort) mais en fait dans tous les cours... et puis j'ai appris à faire mon propre avis et ça l'école et [un mouvement de jeunesse] m'ont beaucoup aidé » (A5), « avoir un*

---

<sup>3</sup> "Luxo" est une abréviation de "luxembourgeois" qui est la langue parlée par les habitants du Luxembourg.

*esprit critique : comment ? Avec les sujets entendus et les débats des grandes personnes. Avec ? Mon papa et certains professeurs » (A44).*

Par comparaison avec les activités physiques et sportives et les disciplines scolaires, les occurrences relevant de cette catégorie témoignent d'apprentissages nécessitant une prise de recul par rapport aux savoirs et à la possibilité de les penser en tant qu'objets intellectuels. Or, envisager le savoir en tant que support d'une activité réflexive impliquerait un rapport au savoir « actif, personnalisé où l'élève produit lui-même les effets réflexifs, même si pour ce faire, il prend appui sur des connaissances » (Charlot *et al.*, 1992, p. 87). Selon nous, citer ce type d'apprentissages pourrait signer un rapport au savoir plutôt favorable en termes de réussite.

Quant à la catégorie ARAD, elle rassemble 28% des occurrences relevées dans les bilans de savoir, y sont relevés des apprentissages comme :

*« le respect des autres » (A11), « les normes sociales » (A18), « la politesse » (A45), « les bonnes manières » (A72), « me débrouiller » (A74).*

Selon Charlot *et al.* (1992), les ARAD diffèrent des AVQ car « le jeune ne peut pas se contenter de vivre la situation, il doit aussi interpréter le comportement des autres et le sien et trouver « la bonne distance face aux autres et à ses propres émotions » (Charlot *et al.*, 1992, p. 154). Or, la recherche de la bonne distance demande « un travail de régulation affective et relationnelle, qui suppose et induit une prise de distance vis-à-vis de la situation que l'on vit » (Charlot *et al.*, 1992, p. 154). Dans ce cas de figure, le savoir n'est pas confondu avec la situation mais a un objet qui est la situation elle-même. A nos yeux, il n'est pas aisé d'associer la valorisation de ce type d'apprentissages à un mécanisme pouvant contribuer ou au contraire gêner l'appropriation des savoirs en général. Toutefois, on peut raisonnablement imaginer que valoriser ce type d'apprentissages soit le fait d'étudiants plus intéressés par des savoirs qui leur permettent de comprendre l'humain ou le monde dans lequel ils vivent et les mécanismes par lesquels ils peuvent agir sur lui plutôt que par des savoirs dont l'utilité ne serait pas directement apparente.

**Question 2 : Et maintenant vous êtes à l'université : Qu'attendez-vous d'un parcours universitaire ? Plus particulièrement, vous êtes inscrit-e en psychologie, pour quelles raisons? Que vous attendez-vous à y apprendre ?**

Cette question, inspirée de Bautier et Rochex (1998), avait pour objectif de faire émerger les dimensions épistémiques, identitaires et sociales du rapport au savoir des étudiants intervenant dans le choix de s'inscrire à l'université et d'une filière d'études soécifique. En effet, comme Paivandi (2015) l'a montré, l'université donne accès au statut social d'étudiant et, dans certains cas, à un mode de vie. A terme, elle offre également une forme de sécurité *via* l'acquisition d'un diplôme élevé dans l'ordre scolaire. Dans notre cas, s'inscrire en psychologie peut également correspondre à la construction progressive d'une identité professionnelle marquée par l'acquisition d'un diplôme n'offrant pas nécessairement un accès aisé à un emploi. Par ailleurs, en demandant aux étudiants ce qu'ils pensent apprendre durant les études qu'ils ont choisies, nous avons volontairement ajouté une dimension épistémique à cette question. Le nombre total d'occurrences relevées concernant les raisons/attentes relatives à l'université est équivalent à 529, soit 2,6 occurrences par étudiant. En ce qui concerne la psychologie, le nombre total d'occurrences s'élève à 347, soit 1,72 occurrences par étudiant. Elles se répartissent comme suit :

*Tableau 2 : Raisons et attentes à l'inscription à l'université et en psychologie*

	<b>Université</b>	<b>Psychologie</b>
Raisons/attentes intellectuelles	28,4%	64,8%
Raisons/attentes professionnelles	29,1%	13,8%
Raisons/attentes personnelles	10,6%	13,0%
Nouvelles expériences	22,3%	/
Raisons/attentes sociales	4,0%	/
Raisons altruistes	/	13,0%
Autres	5,7%	4,9%

Comme la lecture du tableau le fait apparaître, les raisons et attentes exprimées par les étudiants concernant l'université et la psychologie diffèrent sensiblement. En effet, si

les étudiants évoquent majoritairement des attentes intellectuelles pour la filière d'étude qu'ils ont choisie (64,8%), les raisons et les attentes concernant leur parcours universitaire sont plus diverses.

En ce qui concerne l'université, les catégories « raisons et attentes professionnelles » et « raisons et attentes intellectuelles » totalisent les pourcentages les plus élevés d'occurrences (respectivement 29,1% et 28,4%). Viennent ensuite les catégories « attrait pour de nouvelles expériences » (22,3%) et « raisons personnelles » (10,6%). Une première lecture de ce tableau permet aussi de pointer que les « raisons sociales » sont assez peu évoquées par les étudiants (4,0%). Ainsi, comme en témoignent les *verbatim* suivants, l'université est à la fois perçue comme un moyen de décrocher plus facilement un emploi, d'apprendre de nouvelles choses et de vivre de nouvelles expériences humaines.

*« l'université m'ouvre des portes et me permet de rentrer dans un monde du travail plus facilement que sans diplôme » (A6), « découvertes sur un plan scientifique et de savoir » (A80), « j'attends de ce parcours la découverte de nouvelles personnes et de nouvelles activités » (A84)*

En ce qui concerne les études de psychologie, les attentes et raisons intellectuelles dominant (64,8%). Parmi celles-ci, on peut distinguer trois types d'occurrences. Les premières traduisent globalement la possibilité d'accéder à une meilleure compréhension de l'être humain :

*« j'espère être en mesure à la suite de ces 5 années d'être plus à même de comprendre le fonctionnement humain » (A24), « je trouve fascinant de comprendre et d'apprendre pourquoi les êtres humains agissent d'une certaine façon sous certaines circonstances » (A41).*

Les deuxièmes font référence au choix d'entamer des études de psychologie par intérêt pour cette discipline (21,3%) :

*« j'ai toujours été intéressée par la psychologie » (A13), « je suis en psycho tout d'abord parce que ça m'intéresse » (A28), « je m'attends à y étudier ce qui m'intéresse, me passionne » (A63).*

Quant aux troisièmes, elles ont trait à l'attente d'apprentissages plus pointus, comme par exemple :

*« j'ai toujours été curieux de comprendre comment notre cerveau fonctionne et qu'est-ce qui engendre les différents comportements » (A64), « j'aimerais*

*comprendre comment fonctionne le cerveau et je suis intéressée par ses déficiences » (A59).*

Comme nous l'avons vu, entreprendre des études universitaires semble représenter une assurance pour le futur ou l'accès à une profession, cet argument occupe seulement 13,8% des réponses des étudiants interrogés pour les études de psychologie. Parmi ces réponses, certaines mentionnent l'existence d'un projet d'études bien déterminé à plus long terme : certains étudiants veulent s'orienter vers la neuropsychologie, l'éthologie ou encore la criminologie (5,8%). D'autres, plus rares (2,6%), reflètent plutôt l'envie d'acquérir des outils ou des connaissances utiles et applicables pour la vie professionnelle :

*« je ressens un réel besoin d'acquérir toutes les connaissances nécessaires à entamer une vie professionnelle dans le secteur psychologique » (A37), « acquérir toutes les compétences (surtout théoriques) qu'il est nécessaire afin de pouvoir exercer le métier qui m'intéresse » (A74).*

Si ces attentes semblent légitimes, il faut toutefois noter que l'acquisition de connaissances et, plus encore, d'outils utiles pour la pratique d'une profession n'est pas vraiment l'objectif du premier cycle en psychologie et, encore moins, de la première année. Comment ces étudiants réagiront-ils lorsqu'ils comprendront que la dimension pratique ou professionnalisante intervient essentiellement en 2<sup>ème</sup> cycle et plus particulièrement dans les stages ?

Enfin, 13% des réponses des étudiants font référence à des raisons d'entreprendre la psychologie que nous avons qualifiées d'altruistes. Dans ce cas, les étudiants souhaitent aider les gens à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent :

*« j'aime aider et résoudre des problèmes » (A18), « la rééducation du langage et donc la possibilité d'aider les autres à partager ou à mieux partager » (A25), « l'aide des personnes les plus démunies m'intéresse beaucoup » (A71).*

Ici, c'est à nouveau la pratique professionnelle accessible à l'issue des études entreprises qui est mentionnée pour justifier le choix d'étudier la psychologie.

### ***Question 3 : Selon vous, apprendre c'est ...***

Inspirée des travaux de Charlot *et al.* (1992), de Beaucher (2004, 2013) et de Jellab (2001), cette question avait pour objectif d'explorer les significations que les étudiants accordent au terme « apprendre ».

Ici, le nombre total d'occurrences relevées est équivalent à 352, soit 1,75 occurrences par étudiant. Globalement, les catégories « s'approprier des objets intellectuels » et « se développer » totalisent les pourcentages les plus élevés d'occurrences (respectivement 33,0% et 25,6%). Viennent ensuite les catégories « acquérir ou mettre en œuvre des compétences » (15,6%), « réfléchir/s'éduquer » (9,1%) et « travailler » (7,7%) (cf. Tableau 3).

Tableau 3 : Apprendre, c'est...

	Pourcentages
S'approprier des objets intellectuels	33 ,0%
Se développer	25,6%
Acquérir ou mettre en œuvre des compétences	15,6%
Réfléchir, s'éduquer	9,1%
Travailler	7,7%
Autres	9,1%

En ce qui concerne les occurrences classées dans la catégorie « s'approprier des objets intellectuels », une analyse plus fine des occurrences a fait apparaître deux types de réponses. D'une part, certains étudiants semblent considérer qu'apprendre correspond à acquérir des contenus intellectuels nouveaux alors que d'autres mettent plutôt l'accent sur la possibilité de découvrir, de s'intéresser à de nouveaux savoirs ou encore d'être curieux. Si le point commun de ces réponses est l'existence d'un savoir-objet, un élément essentiel les différencie : la position de l'apprenant par rapport au savoir. Dans un cas, l'apprenant est passif face à l'apprentissage, il les accumule et son champ de connaissance grandit mais, hormis sur la nécessité de mémoriser ces savoirs, l'étudiant ne semble pas particulièrement actif dans le processus d'apprentissage :

« Acquérir de nouvelles choses (à l'aide de personnes plus expérimentées) » (A31), « recevoir des informations nouvelles (et augmenter le niveau sans arrêt) » (A33), « acquérir un savoir, de nouvelles choses en général » (A63).

Par contre, dans le second cas de figure, l'apprenant joue un rôle actif : l'apprentissage passe par la découverte, l'intérêt. Il est ici acteur de ses apprentissages et ces derniers semblent revêtir un sens particulier à ses yeux :

« *découvrir, s'intéresser, se passionner pour un sujet, un univers, une matière* » (A35), « *s'ouvrir à de nouvelles choses* » (A62), « *découvrir de nouvelles choses et s'y intéresser* » (A68).

La catégorie « se développer » rassemble des occurrences faisant référence à l'apprentissage en tant que vecteur permettant de se développer et revêt une forte dimension identitaire. Les réponses des étudiants y sont scindées en deux groupes au sein desquels « apprendre » est perçu comme un moyen de se développer, de grandir. Dans le premier groupe, le rapport est essentiellement intra-personnel : « apprendre » permet de changer, d'évoluer en tant que personne : « *s'enrichir personnellement par l'expérience et la théorie* » (A18). Dans le second, « apprendre » revêt plutôt une dimension interpersonnelle : « apprendre » permet de s'ouvrir au monde, de contribuer à son développement dans la société :

« *s'inculquer des savoirs essentiels à notre développement en société* » (A28), « *s'ouvrir au monde qui nous entoure* » (A82).

Parmi les autres catégories, il semble important de consacrer quelques lignes aux suivantes : « travailler », « acquérir ou mettre en œuvre des compétences » et la sous-catégorie « développer son esprit critique et sa réflexion personnelle ».

Même si la catégorie « travailler » ne représente que 7,7 % des occurrences produites par les étudiants, les occurrences qui y ont été classées témoignent toutes d'une impossibilité pour l'étudiant de penser l'apprentissage comme un processus détaché d'une pratique concrète, d'une action. Ainsi, pour certains étudiants, apprendre revient à « respecter son métier d'étudiant » qui équivaut à « *lire* » (A54), « *travailler* » (A42) ou encore « *répéter* » (A80). Dans le même ordre d'idée, d'autres réponses indiquent que les étudiants ne peuvent envisager l'apprentissage autrement que comme un moyen pour se former et s'assurer un avenir : « *la construction de ma vie future* » (A39), « *l'acquisition de compétences utiles à ma vie future que cela soit dans la vie privée ou professionnelle* » (A52). Dans les deux cas, le savoir est imbriqué dans une situation qu'elle soit liée à une action immédiate (lire) ou future (construire sa vie).

En ce qui concerne la catégorie « acquérir ou mettre en œuvre des compétences », elle rassemble des occurrences où l'apprentissage ne peut être dissocié de situations. Dans certains cas, il s'agit de comprendre des situations, d'être capable de les analyser :

« *comprendre les choses et pourquoi les choses sont comme elles sont* » (A45), « *comprendre le fonctionnement des choses à travers des exemples et des expériences* » (A57) ; et dans d'autres, il s'agit non seulement de comprendre des situations mais également de pouvoir transférer cette compréhension à d'autres situations similaires : « *se les approprier (les nouveaux savoirs), les mettre en pratique* » (A60).

Enfin, au sein de la catégorie « Réfléchir, s'éduquer » se nichent des réponses (6,5%) faisant référence à la possibilité de développer son esprit critique et sa réflexion personnelle. Ici, « apprendre » est décrit comme un processus permettant de se distancier des expériences concrètes, de pouvoir penser par soi-même, de développer un regard critique sur les choses :

« *pouvoir grâce aux savoirs me faire une nouvelle opinion* » (A38),  
 « *comprendre, augmenter sa puissance de réflexion et d'action* » (A42), « *développer les compétences de réflexion* » (A73).

#### **Question 4 : Selon vous, qu'est-ce qu'un savoir ?**

Cette question avait pour objectif de déceler si, à l'entrée à l'université, les étudiants avaient déjà intégré le fait que les savoirs sont le résultat d'une construction issue de pratiques de recherche et que, dès lors, ils ont un caractère inéluctablement provisoire (Rey, 2002 ; Rey *et al.*, 2004, 2006 ; Baillet, 2017b), conception du savoir qui, à notre sens, ne peut être que favorable à l'appropriation des savoirs universitaires.

Pour cette question, le nombre total d'occurrences relevées est équivalent à 290, soit 1,34 occurrences par étudiant. Globalement, trois catégories rassemblent la majorité des occurrences produites par les étudiants : « le résultat d'un apprentissage » (33,4%), « une connaissance » (32,1%) et « utile » (16,2%). Notons que 6,6% des occurrences font référence au caractère construit d'un savoir (*cf.* Tableau 4).

*Tableau 4 : qu'est-ce qu'un savoir ?*

	<b>Pourcentages</b>
Une connaissance	32,1%
Résultat d'un apprentissage	33,4%
Utile	16,2%
Construit	6,6%
Transmissible	5,2%
Autres et pas de réponse	6,5%

Parmi les réponses des étudiants, 32,1% font apparaître le savoir comme une « connaissance ». Cette connaissance est plutôt associée à un domaine précis et peut être décrite par les adjectifs suivants : fixe, maîtrisée, théorique. En voici quelques-unes à titre d'exemples :

*« quelque chose que l'on sait, sur laquelle on a une certitude (...) » (A6), « un domaine de pensée que l'on maîtrise et connaît bien » (A24), « savoir universel comme les maths, les lois où qu'on soit, elles ne changent pas » (A29), « une donnée établie de manière définitive » (A78).*

Par ailleurs, 33,4% des réponses des étudiants décrivent le savoir comme étant le résultat d'un apprentissage. Pour ces étudiants, un savoir est un acquis qui, une fois réalisé, ne semble pas devoir/pouvoir être remis en question :

*« une chose qu'on obtient et qui reste, quelque chose que l'on sait » (A19), « c'est un ensemble de connaissances acquises par assimilation (...) » (A37), « une chose, une idée fondamentale que l'on a "quasiment" parfaitement acquise » (A70).*

Selon nous, ces deux manières de concevoir ce qu'est un savoir pourraient être de nature à gêner l'appropriation de savoirs universitaires. Comme des travaux l'ont montré (Baillet, 2017a, 2017b ; Baillet et Rey, 2015), certains savoirs universitaires ont notamment pour caractéristique d'être présentés comme étant en construction. Or, si un étudiant considère qu'un savoir est un fait stabilisé, acquis par lui ou par d'autres, comment réagira-t-il face à des savoirs dont les contours ne sont pas si nets que ce qu'il imagine ? Par ailleurs, il nous semble que cette manière de concevoir le savoir induit implicitement qu'un fait, une chose ne peut être compris que d'une seule manière. Or, à nouveau, certains cours universitaires présentent plusieurs lectures d'un même objet : l'étudiant acceptera-t-il cette situation ?

A l'opposé, une minorité des réponses des étudiants (6,6 %) décrit le savoir comme le résultat d'une construction pouvant évoluer :

*« c'est un "fait" (...) qu'il faut sans cesse mettre à jour » (A20), « une richesse que l'on transmet afin d'améliorer les connaissances grâce à de nouvelles recherches réalisées sur la base de nouvelles questions suscitées par l'intérêt d'un autre que celui qui transmet son/le savoir. » (A54), « le savoir n'est pas quelque chose d'absolu et unique. "Un savoir" n'existe donc pas selon moi. Il y a d'infinis savoirs et d'infinis points de vue qui contribuent à former le savoir » (A72).*

**Question 5 : Par rapport à l'enseignement secondaire, quels sont les changements auxquels vous vous attendez dans les cours à l'université ?**

Pour cette question, le nombre total d'occurrences relevées est équivalent à 693, soit 3,44 occurrences par étudiant. Un premier examen du tableau 5 permet de constater que les changements les plus importants anticipés par les étudiants primo-inscrits concernent la gestion de soi (29,4%) et la vie sociale (24,3%).

Tableau 5 : Changements anticipés à l'entrée à l'université

	Pourcentages
Gestion de soi	29,4%
Vie sociale	24,3%
Différences qualitatives	19,9%
Différences quantitatives	11,3%
Développement de soi	11,3%
Autres et pas de réponse	3,7%

Les différences liées à la « gestion de soi » représentent 29,4% des réponses des étudiants. Dans la plupart des cas, les étudiants pointent la liberté, l'autonomie et la responsabilité qu'ils s'attendent à découvrir à l'université et ce, tant sur le plan personnel qu'organisationnel. Si certains semblent évoquer ces changements avec optimisme :

*« la vie indépendante » (A10), « l'autorisation d'être absent aux cours théoriques » (A20), « prendre ses responsabilités » (A32), « une liberté, une indépendance, une plus grande responsabilité dans mon travail » (A44), « qu'on me laisse davantage tranquille » (A74) ;*

D'autres semblent les craindre ou anticiper les inconvénients qui y sont associés :

*« la liberté qui est plus grande (également à double tranchant) » (A9), « ne pas se laisser emporter par la liberté » (A59), « être livré à soi-même » (A60).*

Comme le souligne Paivandi, « l'acquisition brutale de cette nouvelle « autonomie » tant martelée par les uns et les autres représente l'un des premiers chocs de l'expérience universitaire » (Paivandi, 2015, p. 115). Or, si l'autonomie est réelle sur les plans

personnel et organisationnel (présence au cours), elle s'accompagne d'une « dimension intellectuelle en rapport avec l'acte d'apprendre, la manière d'étudier et de se positionner face aux tâches universitaires » (Paivandi, 2015, p. 116) qui est *quasi* absente des réponses des étudiants interrogés.

Une partie importante des réponses des étudiants évoque également des changements que nous avons regroupés dans la catégorie « vie sociale » (24,3%). Ces changements sont liés aux rapports qu'ils vont entretenir, d'une part, avec les autres étudiants (15,4%) et, d'autre part, avec leurs professeurs (9%). En ce qui concerne les relations entretenues avec les autres étudiants, elles sont relatives soit à la taille des amphithéâtres et aux conditions dans lesquelles ils s'attendent à suivre les cours :

« être avec 500 autres élèves » (A6), « plus d'anonymat » (A42), « être face à un public plus grand, de plus grandes classes » (A61), « une plus grande difficulté à suivre le cours (chahut) » (A75).

Soit à la possibilité ou à la difficulté pressentie de faire de nouvelles rencontres et au type de personnes qu'ils s'attendent à côtoyer :

« des connaissances relationnelles en veux-tu en voilà, d'où une difficulté finalement de se faire de nouveaux véritables amis » (A20), « rencontrer des gens avec d'autres mentalités et une certaine maturité » (A44), « des cours avec des personnes de tous âges venant d'horizons différents » (A71).

Au sujet des rapports avec les professeurs, les étudiants pointent surtout une différence importante d'encadrement en comparaison avec ce qu'ils ont connu dans l'enseignement secondaire :

« être moins encadré » (A6), « changements dans l'accompagnement et dans la relation professeur élève » (A14), « être plus livré à moi-même » (A58), « moins d'interaction prof-élève » (A61).

Les différences qualitatives par rapport à l'enseignement secondaire représentent 19,9% des réponses des étudiants qui anticipent des changements qualitatifs de deux types. Le premier concerne les cours et les savoirs enseignés à l'université qu'ils perçoivent comme étant plus spécialisés ou pointus :

« un apprentissage plus précis des sujets » (A21), « matière plus spécialisée » (A45), « étudier des choses plus spécifiques » (A69).

D'autres évoquent la présence de cours où la réflexion critique et le raisonnement seront plus présents :

« des cours avec plus de jugement critique » (A35), « les matières et pistes de réflexions pour beaucoup accessibles uniquement à l'université » (A42).

Le second type de changement qualitatif est lié à une modification de la nature des tâches et des apprentissages à réaliser en contexte universitaire. Notons que même si certains *verbatim* sont formulés avec le terme « plus », il ne s'agit pas d'anticiper plus de travail mais bien un travail différent impliquant l'acquisition ou le développement de nouvelles manières de travailler, de penser face aux savoirs enseignés. Ainsi, si certains *verbatim* pointent des changements qualitatifs portant sur la manière de travailler :

« changements de façon d'apprendre, d'étudier, de mémoriser » (A14), « prendre note sans que le professeur dise ce qui est important » (A34), « des cours plus lourds et qui demandent plus de travail à domicile et d'attention au cours » (A77).

D'autres traduisent plutôt un changement dans la manière d'aborder intellectuellement les cours et les savoirs enseignés :

« plus d'esprit critique » (A7), « des cours qui nous mettent plus en réflexion » (A13), « élargir mon esprit critique ainsi que mon savoir » (A44).

Comparativement aux catégories ci-dessus, peu d'étudiants évoquent des changements quantitatifs liés à leur entrée à l'université. Toutefois, comme pour les changements qualitatifs attendus, les changements quantitatifs évoqués concernent soit les savoirs et cours universitaires (5,5%), soit la quantité de tâches et d'apprentissages à réaliser (5,8%). En ce qui concerne les savoirs et cours, les étudiants pointent essentiellement deux différences : un volume de matière plus important et des horaires de cours moins chargés : « plus de matière » (A7), « une quantité de matière beaucoup plus importante, volumineuse » (A63). Pour ce qui est des tâches et des apprentissages à réaliser, les étudiants anticipent principalement un volume de travail plus important : « apprendre à passer des heures derrière un bureau à étudier » (A11), « plus de travail » (A46) ou encore « une plus grande charge de travail » (A75). Notons que l'anticipation de changements de nature qualitative ou de nature quantitative avait été pointée par Bautier et Rochex (1998) comme étant un marqueur différenciant les élèves lors du passage du collège au lycée : les premiers étant plus propices à une adaptation à ce nouvel enseignement que les seconds.

Enfin, un dixième des réponses produites concerne l'anticipation de changements liés au « développement de soi ». Dans celles-ci, les études en psychologie sont présentées comme offrant l'opportunité d'étudier des contenus qui intéressent les étudiants ou

qu'ils ont librement choisi d'étudier et ce, presque par opposition avec ce qu'ils ont connu dans l'enseignement secondaire :

*« j'espère que les cours vont m'intéresser plus » (A8), « des sujets que j'ai choisis moi-même » (A21), « un apprentissage plus intéressant car on l'a délibérément choisi » (A24), « des cours qui nous intéressent davantage car ils ne nous sont pas imposés, on les choisit » (A65).*

Parmi ces réponses, on compte également quelques étudiants qui décrivent les études universitaires comme un temps pour grandir, mûrir et devenir un adulte :

*« grandir, acquérir une maturité, passer de l'adolescence à l'adulte » (A27), « plus de maturité » (A73).*

### **Pour ne pas conclure...**

A l'issue de ces analyses, nous avons pu relever un ensemble de résultats permettant de disposer d'une photographie des dimensions constitutives du rapport au savoir des étudiants primo-inscrits en psychologie.

Nous avons, par exemple, pu constater que les étudiants rapportent un pourcentage *quasi* similaire d'« apprentissages intellectuels et scolaires » et d'« apprentissages liés à la vie quotidienne ».

En ce qui concerne les raisons et les attentes des étudiants à leur entrée à l'université et en psychologie, nous avons vu qu'elles étaient inégalement réparties. En effet, si les attentes des étudiants concernant la psychologie se concentrent majoritairement dans la catégorie « attentes et raisons intellectuelles », celles ayant trait à l'université sont plus diffuses. Par exemple, les catégories « attentes/raisons intellectuelles » et « attentes/raisons professionnelles » rassemblent chacune près de 30% des occurrences. Quant à la catégorie « nouvelles expériences », elle réunit un peu plus de 20% des occurrences relevées pour cette question.

Par ailleurs, nous avons également pu relever que la manière dont les étudiants définissaient les termes « apprendre » et « savoir » est assez variable. Ainsi, si 33% des occurrences produites par les étudiants témoignent du fait qu'« apprendre » correspond à s'approprier des objets intellectuels, 15,6% des occurrences font plutôt référence à l'acquisition ou à la mise en œuvre de compétences. De la même manière, la catégorie « construit » rassemble 6,6% des occurrences relatives au terme « savoir » alors que 16,2% des occurrences font plutôt référence à son « utilité ».

Enfin, l'analyse des questions des « bilans de savoir » a aussi permis de saisir la nature des changements que les étudiants anticipent à leur entrée à l'université. A ce sujet, nous avons relevé que la moitié des réponses produites par les étudiants concerne des changements liés à la « vie universitaire » au sens large. En effet, la somme des pourcentages d'occurrences ayant trait à la « gestion de soi » (29,4%) et à la « vie sociale » équivaut à 53,7%. Viennent ensuite l'anticipation de « changements qualitatifs » (19,9%) et « quantitatifs » (11,3%) relatifs aux cours et aux savoirs ainsi qu'à la nature du travail à fournir en contexte universitaire.

A présent, nous allons nous intéresser aux réponses des étudiants qui laisseraient augurer la naissance de difficultés en lien avec les savoirs tels qu'ils sont enseignés à l'université. Nous ne chercherons pas à en faire un relevé systématique mais plutôt à montrer que certaines réponses ou certaines attentes sont plus susceptibles que d'autres d'être différenciatrices en termes de réussite et d'échec. Notons également que de nombreuses réponses produites par les étudiants ne peuvent *a priori* pas être associées à des difficultés potentielles. En effet, on ne peut raisonnablement pas affirmer qu'un étudiant qui attendrait de son parcours universitaire l'obtention d'un diplôme lui permettant d'assurer son futur puisse être considéré comme étant potentiellement à l'origine de difficultés en lien avec les caractéristiques des savoirs enseignés à l'université. Par contre, il est probable qu'un étudiant qui estime qu'un « savoir » doit être utile pour lui-même ou pour l'exercice de sa future profession soit potentiellement en difficulté face à des savoirs qui ne font pas référence aux *pratiques-cibles*.

Parmi les réponses des étudiants qui pourraient être à l'origine de difficultés en rapport avec les caractéristiques des savoirs universitaires, nous pouvons par exemple relever les réponses suivantes : citer exclusivement des AVQ ou des ARAD, citer des disciplines scolaires sans y associer de savoirs ; attendre l'acquisition d'outils, de savoirs utiles ou directement applicables pour exercer la profession de psychologue ; considérer qu'« apprendre » c'est « respecter son métier d'étudiant » ; estimer qu'un savoir est ou doit être « utile », anticiper uniquement des difficultés quantitatives. Quelles qu'elles soient, les réponses que nous venons d'énumérer traduisent une difficulté potentielle de prendre du recul, de se détacher de l'expérience familière ou encore de ne pas pouvoir considérer les savoirs comme des objets intellectuels sans visée pratique ou susceptibles d'évoluer.

A l'inverse, certaines réponses des étudiants peuvent aussi se révéler plus favorables à l'appropriation des savoirs tels qu'ils sont enseignés à l'université. C'est par exemple le cas des étudiants qui formulent des réponses comme : citer des AIS (associés ou non à d'autres types d'apprentissages) ; attendre la découverte de nouveaux savoirs en psychologie ; considérer qu'« apprendre » correspond à acquérir de nouveaux contenus intellectuels ou permet de développer son esprit critique ; estimer que le savoir est en construction ; s'attendre à des changements qualitatifs par rapport à l'enseignement secondaire ; anticiper des difficultés qualitatives relatives aux savoirs et aux cours ou à la manière de travailler. Dans ce cas, les réponses des étudiants témoignent *a priori* d'une congruence possible entre les étudiants et les spécificités des savoirs enseignés à l'université.

Loin d'être anodins ou de constituer une accumulation de données éparses, il nous semble que ces résultats sont intéressants à plus d'un titre. Premièrement, ils attestent de l'hétérogénéité des étudiants primo-inscrits et de la diversité des expériences d'apprentissage scolaires et extra-scolaires qui ont nourri le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution scolaire et les savoirs qui y sont enseignés. En ce sens, et c'est le deuxième intérêt de cette recherche, ils peuvent également constituer une inspiration pour toutes les personnes en charge de développer des dispositifs d'aide à la réussite. En effet, à l'heure où les universités développent de plus en plus d'actions visant à réduire l'échec en première année, disposer d'une telle photographie permet de réfléchir à la construction de dispositifs qui ne soient pas uniquement ciblés sur les méthodes de travail mais qui puissent également intégrer des éléments de réflexions sur ce que signifie « apprendre » à l'université ou encore sur les enjeux des savoirs qui y sont enseignés (notamment d'un point de vue épistémologique). Enfin, pour les chercheurs en pédagogie universitaire, il nous semble que ces résultats plaident également pour une analyse à la fois épistémologique et didactique des savoirs enseignés en contexte universitaire, de leurs enjeux et de ce qu'ils exigent de la part des étudiants lorsqu'ils tentent de se les approprier.

## **Bibliographie**

Baillet, D. (2017a). Du rapport au savoir à des rapports aux savoirs : Analyse des difficultés rencontrées par les étudiants de première année en Psychologie face aux

- caractéristiques des savoirs universitaires. Dissertation doctorale. Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Baillet, D. (2017b). Le cours universitaire : espace de rencontres et de tensions entre le rapport au savoir des étudiants et le rapport au savoir des enseignants ? In G. Therriault, D. Baillet, M-C. Carnus et V. Vincent (Eds.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : une énigmatique rencontre* (pp. 135-149). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Baillet, D., Kahn, S., & Rey, B. (soumis). Les savoirs universitaires : une piste pour saisir les difficultés d'apprentissage rencontrées par les étudiants de première année ? *Revue française de Pédagogie*.
- Baillet, D., & Rey, B. (2015). Rapport au savoir, pratiques d'études et culture disciplinaire à l'université. In V. Vincent & M.-F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement : enjeux, richesse et pluralité* (pp. 147-158). Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des aspirations et des projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du rapport au savoir. *Esprit critique*, 17, 6-29.
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire : une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charlot, B, Dias Neves, E. & da Silva, V.A. (2017). Des universités plus hétérogènes. Recherches sur le rapport au savoir des étudiants brésiliens. *Academia*, 10. En ligne : <http://hepnet.upatras.gr>.
- Fortin, M-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3ème éd.). Montréal: Chenelière Education.

- Jellab, A. (2011). *Les étudiants en quête d'université. Une expérience scolaire sous tensions*. Paris : L'Harmattan.
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études. Enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 367-387.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. Enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Pralong, J. (1999). Sur la notion de "rapport aux études": une construction théorique et son illustration dans l'université de masse. *Psychologie et éducation*, 37, 75-85.
- Rayou, P. (2004) Des étudiants en quête de certitudes. In E. Annoot et M-F. Fave-Bonnet (Eds.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, Apprendre, Evaluer* (pp. 167-182). Paris : L'Harmattan.
- Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. *Recherche et formation*, 40, 43-57.
- Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A., Lammé, A., & Vanderlinden, A. (2006). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir – Quelles difficultés d'apprentissage ? In *Le Point sur la Recherche en Education*, 31.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., & Wallenborn, G. (2004). Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les Universités et les Hautes Ecoles. *Le Point sur la Recherche en Education*, 29.