

## Les étudiants et la relation à l'apprendre à l'Université

Saeed Paivandi<sup>1</sup> et Anaëlle Milon<sup>2</sup>  
Université de Lorraine

### Résumé

*L'université constitue un moment crucial dans la construction d'un apprentissage complexe, pluriel, pensé en fonction de l'articulation des différents types de savoirs et de leur mobilisation ultérieure dans les situations réelles. Dès leur entrée à l'université, les étudiants sont invités à saisir les enjeux de l'apprentissage universitaire, à développer une autre manière d'apprendre, une nouvelle rigueur, une autonomie intellectuelle plus conséquente, et un nouveau rapport au savoir. C'est pour cette raison que les recherches internationales sur les étudiants se sont largement intéressées aux différentes relations à l'apprendre et à la qualité de l'apprentissage. La distinction majeure entre les différentes manières d'apprendre tient au sens accordé par les étudiants au travail universitaire, sa signification et la manière dont ils se mobilisent autour des activités d'études. Le texte tente de présenter les axes de recherches les plus importants développés sur l'acte d'apprendre à l'université. Les auteurs examinent également les effets de l'intégration académique et sociale des étudiants et de leur perception du contexte pédagogique sur le sens accordé à l'apprentissage universitaire.*

### Mots-clés

*Perspective d'apprentissage, qualité de l'apprentissage, étudiants, intégration académique, intégration sociale, contexte pédagogique.*

### Abstract

*The university is a crucial moment in the construction of a complex and plural type of learning, conceived according to the articulation of different knowledge and their subsequent mobilization in real situations. Upon entering university, the student faces the challenges of university learning, the development of another way of learning, greater intellectual autonomy, and a new relationship to knowledge. It is for this reason that international research on students has largely focused on the different conceptions of learning and the quality of learning. The distinction between the different relationships in the students' learning is essentially due to the meaning given to academic work, its meaning and the way in which they are mobilized around the study activities. The text attempts to present the most important lines of research developed on the act of learning at the university. The authors also examine the effects of academic and social integration and students' perceptions of the pedagogical context on the meaning of learning at university.*

---

<sup>1</sup> Professeur à l'Université de Lorraine (France), [saeedpaivandi@gmail.com](mailto:saeedpaivandi@gmail.com).

<sup>2</sup> Doctorante de l'Université de Lorraine (France), [anaelle.milon@gmail.com](mailto:anaelle.milon@gmail.com).

**Keywords**

*Learning perspectives, quality of learning, students, academic integration, social integration, pedagogical context.*

**Introduction**

L'acte d'apprendre à l'université se définit d'abord en rapport avec les finalités de cette institution et les enjeux des études universitaires : la formation intellectuelle et critique de l'Homme, le programme d'études centré sur une discipline, la préparation au métier et à la mobilisation effective des savoirs acquis. Les fondateurs de l'université moderne, comme Humboldt, avaient pensé à des objectifs ambitieux qui visent le développement de l'intellect et de l'excellence dans la quête de la connaissance. Selon la conception originelle de l'université moderne fondée par Humboldt, la qualité de l'enseignement (au sens de la « formation/culture » -*Bildung*) visait l'idéal d'une « formation par la science » et d'une formation à la recherche (Ferry et Renaut, 1979). Les finalités et les objectifs scientifiques, intellectuels, sociaux et professionnels de l'université impliquent un apprenant bien différent de celui de la période scolaire. Historiquement, l'université s'est distinguée des écoles supérieures professionnelles qui tendaient à offrir une formation « sur mesure » et centrée sur l'apprentissage d'un métier. Cette orientation ambitieuse reste au cœur des programmes d'études à l'université même si la dimension professionnelle y tient une place grandissante.

C'est pour cette raison qu' à l'université, l'un des changements importants attendus des nouveaux étudiants concerne leur acculturation au monde universitaire (Romainville, 2004) et leur adaptation à une approche de l'apprentissage inscrite dans le cadre d'une discipline marquée par un ensemble de discours, de valeurs, d'auteurs. Sur le plan individuel, apprendre à l'université doit également se réaliser dans le cadre d'un projet à long terme impliquant un engagement motivé et personnalisé. L'entrée à l'université est aussi considérée comme un moment charnière de la vie de l'individu, déterminant et décisif pour l'avenir, car elle coïncide avec le passage progressif vers la vie adulte. Chaque étudiant se trouve face à des choix cruciaux, concernant notamment la question du métier et de l'avenir, doit explorer une vision de la vie, expérimenter de nouvelles formes d'autonomie sociale, intellectuelle et affective. C'est pourquoi le moment de l'université implique une vraie quête de sens dans la perspective d'un projet à long terme. Le texte vise à examiner l'apprentissage étudiant en lien avec l'environnement universitaire à la lumière des recherches françaises et internationales.

## La qualité de l'apprentissage à l'Université

La réussite universitaire est une thématique très présente dans la littérature recherche sur les étudiants à travers le monde. Elle est même devenue, à travers le temps, le talon d'Achille des études à l'université dans certains pays, une sorte d'hydre qu'aucun Héraclès n'a su le vaincre. Pour mieux appréhender l'apprentissage universitaire on peut distinguer trois aspects d'un apprentissage formel : l'aspect quantitatif (*what ?*), la dimension qualitative (*how ?*) et le résultat obtenu (*outcome ?*). Cette distinction est purement analytique (Marton & Booth, 1997) car les trois aspects coexistent dans l'acte d'apprendre. Plutôt que d'envisager l'acte d'apprendre à l'université selon une dichotomie réductrice (réussite/échec), on peut en questionner et en examiner la qualité. Cela implique cependant de ne pas réduire la performance universitaire aux résultats formels et questionner le sens, du fait d'aller à l'université, d'y travailler, d'y apprendre et d'y développer un projet professionnel, intellectuel et personnel. Il s'agit notamment d'interroger la manière dont l'étudiant se mobilise vis-à-vis du savoir universitaire et du travail académique. Les manières d'étudier (Lahire, 1997) sont diverses et multiples, autrement dit, il n'existe pas une seule manière d'être étudiant qui renverrait à des activités, des attitudes et des conceptions similaires et identiques.

L'université offre un savoir et un environnement social, le sujet apprenant s'y mobilise et s'y implique à travers des actes d'appropriation et d'imprégnation. Le sens donné à l'acte d'apprendre à l'université cristallise ainsi la dialectique des interactions entre un sujet-apprenant, un programme et une situation éducative et sociale (Charlot, 1997 ; Rochex, 1995). Plusieurs auteurs ont tenté de définir le contour d'un apprentissage universitaire de qualité selon les exigences du monde académique (Biggs, 1987 ; De Ketele, 1998 ; Entwistle & Peterson, 2004 ; Frenay *et al*, 1998 ; Light & Cox, 2001 ; Ramsden, 2003). Selon Nightingale et O'Neil (1994), un apprentissage de qualité est un apprentissage en profondeur qui permet de développer l'autonomie et un esprit critique par rapport aux disciplines enseignées et à leurs méthodes, de construire une solide base de connaissances, d'utiliser sa propre expérience comme l'une des ressources de l'apprentissage, d'affirmer le goût du savoir, la rigueur, l'envie d'apprendre et la maîtrise d'un certain nombre de compétences méthodologiques. Dans une société et une économie en mutation permanente, un apprentissage de qualité signifie également développer la capacité de mobiliser ses acquis théoriques, pratiques et méthodologiques

d'une manière pertinente dans une démarche exploratoire, critique et innovante (Paivandi, 2015).

En effet, par son expérience de l'univers scolaire, l'apprenant tend à développer des manières de concevoir et de pratiquer l'apprentissage qui vont colorer sa conception de l'apprentissage lors du passage dans l'enseignement supérieur. Les recherches sur l'enseignement secondaire montrent que les élèves les plus motivés commencent à développer un rapport au savoir « épistémique » au cours de leur scolarité (Charlot, 1997, 1999 ; Charlot, Bautier, Rochex, 1992). D'autres élèves réduisent l'apprentissage à la réalisation de tâches, selon un rapport au savoir plus « utilitariste » les conduisant à y chercher des réponses à des préoccupations familiales, immédiates ou futures. Les auteurs opposent cette première figure d'apprenant à celle qui tente une appropriation effective des savoirs et des techniques intellectuelles. Le groupe « utilitariste » se préoccupe moins de ce qu'il apprend que de l'utilité qu'il en attend (la validation des cours et de l'année scolaire) pour sa carrière scolaire, tandis que, pour le groupe « épistémique », le savoir prend une valeur en soi (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Charlot, 1997, 1999). C'est avec cette culture et cet héritage que les nouveaux étudiants abordent l'apprentissage universitaire.

### **Apprendre à l'Université et environnement d'études**

Les enjeux de l'apprentissage universitaire conduisent à poser la question du lien entre l'apprentissage étudiant et le contexte d'études vécu au sein de l'Université. Est-ce que la mobilisation intellectuelle et l'adaptation au monde universitaire attendues à l'entrée de l'université est un acte essentiellement personnel ? Est-ce que le rôle de l'étudiant se réduit-il à reproduire le rapport au savoir déjà développé dans l'enseignement secondaire ? Comment rendre compte théoriquement de l'appropriation différenciée de l'acte d'apprendre à l'université ?

Dans la littérature universitaire en France des années 1970, 1980 et 1990, apprendre est souvent perçu comme un acte qui incombe à l'étudiant et la responsabilité de son échec ou de sa contre-performance est communément attribuée à lui-même et à sa situation familiale et sociale (Paivandi, 2015). Ainsi, les théories, telles que celle de la reproduction sociale et culturelle ou celle qui concerne l'environnement familial de l'étudiant, ont toutes en commun d'écarter le rôle que le contexte universitaire peut concrètement jouer dans son parcours et ses résultats.

Dans les recherches internationales, la question de la socialisation et de l'intégration de l'étudiant de l'étudiant dans l'environnement d'études et leurs effets sur l'apprentissage est devenue un objet très investi depuis les années 1970 (Arum et Roksa, 2010 ; Mann, 2008 ; Tinto, 1987). On tente d'appréhender les effets des interactions développées au sein des communautés éducatives sur le parcours et l'engagement personnel, la mobilisation intellectuelle et le devenir des étudiants. Cet axe de recherche se développe aussi en France depuis les années 1990 et plusieurs enquêtes ont intégré la dimension environnementale pour appréhender la socialisation et l'apprentissage des étudiants (Berthaud, 2017 ; Clanet, 2001; Coulon, 1997; Felouzis, 2003 ; Lahire, 1997 ; Michaut, 2000 ; Paivandi, 2012, 2015).

Etudier l'effet socialisant et transformateur du contexte d'études implique d'envisager l'établissement éducatif comme une organisation qui ne se réduit pas aux aspects normatifs ou à un simple producteur de réussite ou d'échec (Cousin, 1993 ), qui ne se définit pas à partir de son cadre formel. L'établissement met en jeu plusieurs types d'acteurs, d'espaces et de dispositifs, un ensemble de ressources humaines, matérielles et symboliques, ce qui produit un effet de composition, impliquant des interactions entre variables contextuelles, sociales et individuelles.

### **Les croyances épistémiques des étudiants**

Les travaux de recherche sur l'apprentissage à l'université, aux Etats-Unis, en Australie ou en Europe, cherchent à mieux appréhender l'acte d'apprendre des étudiants dans le contexte contemporain de l'enseignement supérieur marqué par la massification, la pression de la demande sociale, les mutations économiques et technologiques. Depuis plus de soixante ans, les recherches sur l'apprentissage universitaire montrent que les différentes habiletés et qualités intellectuelles et méthodologiques attendues ne sont pas acquises et mobilisées de la même façon par les étudiants. Il s'agit d'examiner la manière dont les étudiants s'approprient l'université pour donner un sens à leur présence et à l'acte d'apprendre, qui est étudié sous l'angle de la qualité.

Parmi les premiers travaux directement centrés sur l'apprentissage universitaire, la recherche pionnière de Perry (1970) s'est intéressée aux variations dans les conceptions du savoir universitaire chez les étudiants d'Harvard. Cette enquête longitudinale a permis d'identifier une implication et des engagements différenciés selon les conceptions de l'enseignement et du savoir mobilisées et développées par les étudiants.

Elle met en évidence un processus de développement distinct, lié à l'évolution de ces conceptions et le caractère évolutif des positions adoptées par les étudiants au cours de leur parcours universitaire. Elle permet de dégager une échelle de neuf positions réparties en trois catégories : la position dualiste, la prise de conscience du relativisme et l'élaboration du relativisme. Dans cette typologie, les étudiants oscillent entre le dualisme simple et trivial fondé sur le caractère dual de la connaissance (vrai ou faux), et l'approche relativiste fondée sur l'appropriation réfléchie du savoir et le sens personnel octroyé à l'apprentissage. Ainsi, dans un entretien, un étudiant dit : « *Quand je suis allé à mon premier séminaire, ce qu'il a dit était juste comme la parole de Dieu. Je croyais tout ce qu'il disait, parce que c'était un professeur* ». Le développement du relativisme s'observe chez un autre étudiant: « *Bon, j'ai lu Freud et je suis allé jusqu'au bout. Je veux dire que c'était cela et j'ai regardé autour et j'ai vu tout autrement, une sorte de révélation ...*» (Perry, 1970, p. 93).

La posture relativiste permet le doute, l'ambiguïté et la mise en cause des théories déjà élaborées : l'étudiant interprète les choses avec une approche critique, en opposition à la position dualiste considérée comme une sorte de subordination ou de passivité intellectuelle (1970). La neuvième et dernière position renvoie à une maturité intellectuelle chez l'individu, qui connaît le sens de ses engagements au niveau des études et les vit comme une expérience de transformation. Selon Perry, l'engagement étudiant (*commitment*), qui est au centre de l'attitude relativiste est nécessaire pour donner un sens à sa présence à l'université et au savoir. Cet engagement est susceptible de devenir pluriel lorsque l'étudiant se hisse à un niveau plus complexe. L'étudiant réalise que réviser ou créer de nouveaux engagements est un processus permanent. Sa transformation et son positionnement dans l'univers académique sont en interaction réflexive et constante avec sa façon de concevoir le savoir, d'investir ses pratiques d'étude, d'apprendre et d'accorder du sens au savoir à l'université. Le passage entre la position dualiste, sécurisante et rassurante, et la position relativiste, insécurisante et incertaine, ne se réduit pas à l'apprentissage d'un ensemble d'idées et d'informations. Comme le montre Perry, les croyances épistémiques (la conception du savoir) que les étudiants ont développée depuis l'école pèsent lourdement sur la qualité de l'apprentissage à l'université. Etre en position dualiste signifie attendre que le professeur fournisse la bonne réponse et fasse sortir du doute. La transition vers la position relativiste se réalise chemin faisant, rendant l'étudiant davantage sujet autonome de son apprentissage. La volonté de l'étudiant et sa conscience participent

activement à la transformation progressive de sa position vis-à-vis de l'acte d'apprendre et de la formation universitaire.

### **Le style d'apprentissage**

Une autre recherche pionnière sur l'apprentissage étudiant (Pask, 1976) s'est penchée sur les conduites différenciées des étudiants vis-à-vis des tâches académiques. Apprendre dans un domaine complexe implique la construction d'un ensemble de connaissances, d'un aperçu du sujet et d'une façon dont les différentes matières sont interconnectées. Selon l'auteur, l'appropriation du savoir peut également passer par le développement d'une démarche exploratoire destinée à mieux connaître les détails et les relations sous-jacentes d'un domaine scientifique. A partir de ses observations, Pask repère trois styles d'apprentissage :

- un style sérialiste (*Operation learning*) focalisé sur la reproduction la plus fidèle possible des connaissances, généralement assimilées de manière peu approfondie, linéaire et superficielle. Les étudiants sérialistes s'efforcent d'aborder le sujet étape par étape, d'en faire une élaboration allant du connu à l'inconnu avec les connexions les plus simples possible entre les éléments de connaissance. Ils ont tendance à privilégier la reproduction des détails et des procédures, selon une logique « conservatrice » en refusant l'opposition et la conceptualisation. Ce style comporte deux risques selon Pask : celui d'écarter l'utilisation de sa propre expérience et l'absence d'une vision globale en refusant la connexion entre les différentes idées et théories.

- un style holiste ou compréhensif (*Comprehension learning*), en opposition au style sérialiste, qui favorise une démarche thématique globale en se concentrant d'abord sur la construction générale des descriptions. L'étudiant holiste cherche à appréhender un cadre global et à explorer un domaine, à se focaliser simultanément sur plusieurs aspects du sujet en suivant de nombreux objectifs et thématiques de travail. Il explore les liens complexes pour relier plusieurs niveaux d'information, selon une organisation personnalisée et une vision large et ouverte du savoir, tout en essayant de donner un sens à l'apprentissage, d'établir des liens entre les aspects théoriques et pratiques de la thématique et de construire son point de vue personnel. Pour Pask, l'apprentissage d'un étudiant holiste vise le sens et celui d'un étudiant sérialiste le résultat.

- une troisième catégorie d'apprenants (*polyvalent, versatile learner*), qui mobilise à la fois les deux approches, est identifiée par Pask (1976). Dans ce style, les étudiants

sont capables de mobiliser les approches globale, détaillée et locale, et parviennent ainsi à accomplir une compréhension complète ou profonde. Ces apprenants polyvalents sont en mesure de profiter des différents modes d'enseignement, améliorant ainsi leur appropriation du savoir.

Ces enquêtes pionnières ont ouvert la voie à une nouvelle génération de recherche centrée sur le sens, la qualité de l'apprentissage et les facteurs influençant la conduite étudiante en tant qu'apprenant dans le contexte universitaire.

### La conception de l'apprentissage

La conception que l'étudiant développe pour accomplir l'apprentissage universitaire fait l'objet d'un travail de recherche dans les années 1970 (Marton & Säljö, 1976 ; Svensson, 1997). La conception de l'apprentissage se développe et se réactualise progressivement, elle devient un « noyau dur » à partir duquel se structurent la conduite étudiante et les pratiques d'étude.

Les chercheurs suédois associent ce qui est appris et la façon dont l'apprentissage est pratiqué et perçu par les étudiants enquêtés. L'idée est d'examiner comment un apprenant vit et organise les tâches liées à l'apprentissage à partir d'une activité académique, ce qu'il apprend et la qualité de cet apprentissage. Les auteurs distinguent les résultats et le processus d'apprentissage sans oublier les liens entre les deux (Svensson, 1997; Säljö, 1979). En s'appuyant sur les résultats de ces recherches, Säljö (1979) identifie cinq conceptions de l'apprentissage dans le contexte universitaire (tableau I). Tout en développant le même type de recherche, Marton et ses collègues (1993) ont ajouté une sixième conception (F).

Tableau I : Les conceptions d'apprentissage

<p>A : l'apprentissage est l'augmentation quantitative du savoir (savoir beaucoup de choses, remplir sa tête par des données, collecter)</p>	<p>D : l'apprentissage est destiné à la compréhension, ou à l'abstraction de la signification des relations à l'intérieur de la matière (sens, recherche personnelle, développer un point de vue ou un savoir, prendre du recul, lien entre les concepts et le réel)</p>
--	--



B : l'apprentissage est la mémorisation pour stocker durablement des connaissances et les restituer (examens, contrôles, retenir, apprendre par cœur, répéter, restituer et assimiler).	E : l'apprentissage signifie l'interprétation et la compréhension de quelque chose autrement, un changement qualitatif de soi (développement personnel, esprit critique)
C : l'apprentissage est l'acquisition des théories et des méthodes destinées à être mises en pratique dans la réalité (acquérir et appliquer, confronter le réel, résoudre des problèmes)	F : l'apprentissage est le changement de la personne, qui n'implique pas uniquement de voir le monde autrement mais de voir différemment sa propre position dans le monde (changer la perspective, esprit critique, transformation de sa personne)

Ces six conceptions rendent compte de la diversité des modes d'apprentissage chez les étudiants, qui vont d'un apprentissage essentiellement fondé sur la reproduction (conceptions A, B et C) à un apprentissage focalisé sur la recherche de sens et la compréhension personnelle (conceptions D, E, F) (Marton, Beaty & Dall'Alba, 1993). Pour Marton et ses collègues, ces catégories constituent une hiérarchie que les étudiants tendent à vivre au cours de leurs études en se mobilisant pour devenir sujet de leur apprentissage. Les différents auteurs de ce courant établissent souvent un lien entre la conception et l'intention de l'apprenant, ou le sens donné à l'acte d'apprendre à l'université. L'existence d'un intérêt pour les études ou pour la matière (Fransson, 1977) est un facteur de mobilisation assez déterminant dans la qualité des pratiques d'étude engagées.

### **L'approche d'apprentissage**

Le développement du courant de recherche sur la conception de l'apprentissage a permis de dégager le concept d'approche en rapport avec l'apprentissage étudiant (Biggs, 1987 ; Entwistle et Ramsden, 1983 ; Marton, Dall'Alba, et Beaty, 1993). Les chercheurs ont associé à une vision « quantitative » ou « instrumentale » de l'apprentissage les trois premières conceptions (tableau I) qui mettent davantage l'accent sur ce qui est appris (la question du « quoi » dans l'apprentissage). Les trois autres conceptions sont liées à une vision « qualitative », liées davantage à la façon dont une

chose est apprise (la question du « comment » dans l'apprentissage). Le point de vue qualitatif signifie que l'apprentissage implique un processus actif de recherche de sens, conduisant à une sorte d'expérience transformatrice (Biggs, 1987). En outre, le processus (le « comment ») de l'apprentissage devient plus important que ce qui est appris (le « quoi ») (McLean, 2001). Selon Marton et ses collègues (1993) le point de vue quantitatif tend à se concentrer sur les « signes » (c'est à dire sur le matériel d'apprentissage en tant que tel), tandis que le point de vue qualitatif est orienté vers une vision qui va au-delà des signes ou du matériel formel d'apprentissage et s'intéresse à ce qui est « signifié » (c'est-à-dire ce à quoi se réfère le matériel d'apprentissage).

A la suite de ces travaux, Entwistle et Ramsden (1983) ont suggéré d'intégrer l'intention de l'étudiant comme une dimension cruciale de la démarche qu'il engagée. Ils proposent la notion d'approche pour désigner la qualité de l'apprentissage (processus et résultats) et pour rendre compte d'une forme de compréhension qui met en avant le processus et la façon dont l'étudiant aborde les pratiques d'étude. Dans la typologie proposée, lorsque les étudiants développent les trois premières conceptions (A, B, C), ils tendent à apprendre d'une manière fragmentée et la mémorisation est focalisée sur les données. Ce qui est appris et comment on l'a appris n'est pas posé comme problème pour l'apprenant. Ces trois premières conceptions constituent « l'approche de surface » qui tend à écarter la complexité, dans laquelle l'étudiant apprend des éléments isolés et fragmentés. Un apprentissage de surface a tendance à se solder par un niveau d'assimilation à court terme et par une moins bonne compréhension des concepts.

« L'approche en profondeur » regroupe les trois dernières conceptions qui privilégient le sens et le développement personnel. La mémorisation est davantage au service de la compréhension des données, l'étudiant tend à aller au-delà de l'information et à viser une perspective plus large. Un tel apprenant s'engage dans un dialogue plus actif avec les données et le savoir.

Entwistle, Ramsden (1983) et Biggs (1987) ont repris les éléments des recherches antérieures pour identifier une troisième approche (approche stratégique) fondée sur les motivations « extrinsèques » destinées à réussir les études et les examens. Elle concerne les étudiants qui ont tendance à organiser efficacement leurs études, à mesurer l'efficacité de leurs pratiques d'étude, à se montrer attentifs aux critères d'évaluation, à développer une attitude conformiste et à s'adapter au discours professoral. L'approche stratégique privilégie une bonne adaptation aux exigences académiques dans l'optique des résultats.

## La perspective d'apprentissage

Après ces recherches pionnières, les travaux sur la conception et l'approche de l'apprentissage se sont considérablement développés à travers le monde. En France, dans la lignée des recherches effectuées sur le rapport au savoir des élèves (Charlot, 1997, 1999 ; Charlot, Rochex, Bautier, 1992 ; Bautier, Rochex, 1998, Paivandi (2015) a engagé une recherche sur les étudiants inscrits à l'université pour examiner la relation à l'apprendre à l'université. L'auteur s'est intéressé à l'hétérogénéité des expériences vécues par les étudiants et leurs relations avec l'environnement d'études. Paivandi utilise le concept de *perspective* en s'inscrivant dans une démarche sociologique et une approche interactionniste. La perspective n'est pas tout à fait la même chose que « style », « approche » ou « conception », expressions utilisées dans les autres recherches (souvent en psychologie cognitive). Ce choix renvoie à la démarche utilisée par l'enquête demandant aux étudiants de faire leur bilan à l'université en parlant de leur mobilisation dans les cours, du sens accordé à l'apprentissage universitaire, de ce qu'ils font pour apprendre.

Dans le travail de Paivandi (2015) la perspective signifie un point de vue sur une réalisation dont l'étudiant est l'auteur. La perspective, dans la tradition de l'école de Chicago est définie comme un « ensemble d'idées et d'actions coordonnées que chaque individu utilise pour résoudre un problème dans une situation donnée » (Becker et al., 1977). Paivandi (2012) définit la perspective comme un ensemble articulé d'idées et de schèmes qu'un étudiant mobilise pour appréhender l'acte d'apprendre. La perspective est considérée comme un concept interactif et phénoménologique, c'est-à-dire un ensemble de schèmes d'actions qui contient une « définition de la situation » ou les cadres dans lesquels les individus donnent sens au monde environnant. Mead (2006) considérait que les perspectives ne sont pas séparables des situations dans lesquelles elles apparaissent.

Un point crucial dans la définition du concept de perspective d'apprentissage repose sur son opposition à la fonction reproductrice ou au déterminisme, elle n'est pas constituée une fois pour toutes à partir des dispositions « intériorisées » et se distingue donc de la notion d'*habitus* mobilisée dans l'approche bourdieusienne. Le passage à l'université et l'entrée dans une nouvelle phase de la vie éducative n'engage pas seulement l'*habitus*, il devient un moment d'apprentissage de nouveaux rôles, de nouveaux savoirs, d'une nouvelle relation au savoir et à l'apprendre, d'une nouvelle relation éducative. La

perspective développée durant les études secondaires ne disparaît pas entièrement, elle est mobilisée en tant que ressource et évolue à travers un apprentissage pratique et l'interprétation du nouvel environnement d'études.

La perspective a un caractère situationnel puisque les étudiants ont tendance à développer cette perspective en interaction avec l'environnement d'apprentissage et par le biais d'une activité de construction d'une nouvelle identité. Celle-ci est en même temps partagée par le groupe d'appartenance car les étudiants doivent trouver des réponses pour les situations vécues collectivement. La perspective d'apprentissage est la relation à l'apprendre, provoquée par un désir et permettant de se mobiliser, de se mettre en mouvement. Envisagée comme une construction passant par l'interaction, la perspective de l'étudiant est étroitement liée aux modalités de la socialisation universitaire et à l'accomplissement d'une nouvelle identité.

A partir des données recueillies lors de son enquête, Paivandi élabore une typologie des relations à l'apprendre des étudiants à l'université, dans laquelle quatre profils sont identifiés. Révélatrices de « *l'hétérogénéité de la population étudiante* », sont distinguées la perspective compréhensive, la perspective de performance, la perspective minimaliste et la perspective de désimplification (Paivandi, 2015).

La *perspective compréhensive* est celle qui répond aux « *traits attendus des exigences académiques* ». Dans cette perspective, l'étudiant privilégie la compréhension et le sens, cherche à s'approprier le savoir de manière personnalisée, fait part d'une curiosité et d'un intérêt pour le domaine étudié. L'activité d'apprentissage renvoie ici à une dynamique interne, où le plaisir et le désir tiennent une place centrale : « *Je me sentais bien dans ce cours, un sujet intéressant et un cours sympa est idéal pour apprendre... Certains textes étaient vraiment difficiles. Je ne note pas tout, mais quand je ne connais pas une notion ou que je ne la comprends pas bien, je vais à la bibliothèque, je fais une recherche sur Internet.* ». L'étudiant attribue un sens personnel à son apprentissage, parvient à relier les savoirs dispensés à l'université entre eux en les articulant avec son expérience et ses savoirs antérieurs. Il parvient à décrire le sens épistémique de sa présence et de son apprentissage à l'université, autrement dit il sait pourquoi il apprend, d'où une certaine sensibilité chez les étudiants de ce groupe vis-à-vis du contenu des enseignements et des démarches des enseignants. Dans la perspective compréhensive, l'apprentissage contribue à la transformation de soi, à la construction d'un « *je* » *sujet-apprenant* », dans laquelle les théories et concepts peuvent participer à l'évolution de son rapport au monde en transformant l'expérience quotidienne en objet de réflexion.

La *perspective minimaliste* est celle des étudiants qui se contentent consciemment d'un minimum indispensable pour valider leurs cours, leurs examens ou leur année, en ayant des attentes assez faibles vis-à-vis de l'université visant surtout un diplôme leur facilitant l'accès au marché du travail ou à un concours. Dans cette perspective, l'étudiant est peu investi intellectuellement, souvent passif et faiblement motivé. Il cherche à optimiser le rapport coût/bénéfice et dit favoriser des méthodes « *basiques et scolaires* » (mémorisation, reproduction). Il ne s'implique pas pour donner un sens personnel à son apprentissage universitaire et au savoir, il n'établit pas de liens et imagine difficilement les différentes natures et dimensions de ce dernier : « *Il y a des choses qui me fatiguent, je ne sais pas pourquoi il faut apprendre des théories qui n'ont rien à voir avec le futur métier, tout ça est un truc intellectuel* ». Pour les étudiants de ce groupe le temps dédié aux études est compté, ils ne s'offrent pas le temps nécessaire pour apprécier la parole savante, le livre, le savoir, comme les professeurs l'attendent (Paivandi, 2015, p.59).

La *perspective de performance* renvoie à une position intermédiaire entre les deux précédentes. Les étudiants de ce profil sont dans une logique de « savoir-objet », ils sont souvent attentifs à la nature des exigences et des tâches académiques, font un travail régulier dans un souci d'efficacité pour améliorer leur performance. L'étudiant accorde alors de l'importance à ses études et à sa réussite, il vise l'obtention de son diplôme avec une « bonne mention » et l'apprentissage de compétences opérationnelles en lien avec l'activité professionnelle ou le métier visé, qui constituent le centre de ses préoccupations. La perspective de performance correspond à une position stratégique de l'étudiant fondée sur une bonne organisation des études et l'assimilation des sommes cognitives exigées : « *Je bosse avec ma copine, on prend des notes toutes les deux et on les échange pour compléter. On révise ensemble et ça m'aide beaucoup. Le prof nous a donné trois ouvrages de références pour approfondir le cours. Il n'a pas dit que c'est obligatoire, mais je pense que ça va jouer pour le partiel, tout le monde dit que le cours ne suffit pas pour avoir une bonne note ...* » (Paivandi, 2015, p.55).

La *perspective de désimplification* comprend des étudiants en situation de désaffiliation, qui se sentent exclus, ignorés ou isolés. Cette perspective est souvent corrélée avec une orientation « *chaotique* », qu'elle soit subie, par défaut, ou incertaine. Dans cette situation d'incertitude, d'instabilité voire d'aliénation, l'étudiant ne témoigne d'aucun goût pour le savoir dispensé et ne parvient pas à planifier son apprentissage. Il demeure passif, faiblement motivé, ne parvient pas à s'accrocher, n'apprend pas, connaît une

irrégularité dans son travail et une confusion vis-à-vis des activités pédagogiques : « *J'ai raté quelques cours et je ne comprends plus rien, une fille m'a prêté ses notes, mais ce n'est pas clair, je n'arrive pas à m'accrocher...* ». La présence de ces étudiants à l'université n'a pas de sens, ils sont là sans y être vraiment (Paivandi, 2015, p.60). Leur désimplification se construit de manière progressive, par un processus désocialisant, dans l'interaction avec l'environnement universitaire puisque leur perception de cette exclusion participerait au processus d'auto-exclusion.

La distinction majeure entre ces différentes perspectives tient au sens accordé par l'étudiant au travail universitaire, sa signification et la manière dont il va se mobiliser autour des activités d'études. Apprendre à l'université peut renvoyer à « *une activité épistémique* » ou à « *un travail servile* », selon le sens accordé par les étudiants à leur apprentissage. On peut constater une opposition entre une conception instrumentaliste d'un apprentissage « *utile* » (pour les examens ou le métier) et un apprentissage « *intellectuel* » ou « *désintéressé* ». Il convient de préciser que la perspective correspond à « *une attitude dominante mais non exclusive* » (Paivandi, 2011, p.101), dans le sens où elle n'implique pas la même qualité d'apprentissage dans tous les cours pour un même étudiant. Il s'agit d'étudier la relation singulière de chaque sujet à l'apprendre, envisagé comme un processus qui n'est pas uniquement cognitif, mais qui dépend plus largement d'un ensemble de relations entre l'étudiant et son environnement social et universitaire. L'enquête de Paivandi (2015) montre aussi que le poids de l'origine sociale ne disparaît pas à l'Université mais la force de cette variable se réduit pour ceux qui ont pu échapper aux divers tris scolaires et sociaux et arriver à l'université.

### **Apprendre : une réponse à une situation ?**

La question de l'effet de la socialisation étudiante et du rapport à l'environnement d'études sur l'apprentissage pose particulièrement au début du parcours universitaire. Devenir étudiant, c'est se mouvoir dans un nouvel espace éducatif et traverser une expérience de quasi «conversion» pour se séparer de son identité « héritée » en tant que lycéen. Le passage effectif dans l'enseignement supérieur et l'acquisition du « métier d'étudiant » se réalisent sur plusieurs registres qui vont de la relation à l'apprendre aux expériences socialisantes permettant de devenir membre de sa nouvelle communauté. Ainsi, il suppose, pour les nouveaux étudiants, un mécanisme d'intégration, le franchissement de barrières au sein d'une structure sociale, d'un système de règles et de

pratiques instituées, ou l'accomplissement d'une affiliation (Coulon, 1997). Les théories anthropologiques s'intéressent au phénomène du passage à travers les rites de séparation, de marge et d'agrégation qui marquent l'initiation (Van Gennep, 1981). Le rite implique que l'institution prenne en charge et initie les débutants à leur nouveau statut d'étudiant, marquant ainsi l'intégration et la succession de générations dans l'institution.

L'apprentissage universitaire ne se réalise pas dans un vide social. Toute la question est de savoir si tous les étudiants sont exposés de la même manière aux effets de leur environnement d'études. Les recherches internationales tendent à souligner l'importance cruciale de la socialisation de l'étudiant, et de son intégration à l'environnement d'études. La recherche pionnière de Spady (1970) sur le lien entre intégration étudiante et performance académique examine les effets combinés des attributs de l'étudiant d'une part, et des influences et des attentes du contexte universitaire d'autre part. Le contexte académique et social de l'université constitue d'importantes structures dans lesquelles se développe le processus d'abandon d'études. Cherchant à mieux comprendre les raisons de l'abandon précoce des étudiants aux Etats-Unis, Tinto (1987) s'oriente également vers l'analyse de l'impact de l'environnement d'études. Pour l'auteur, l'absence de liens significatifs avec l'environnement d'études et l'isolement de l'étudiant contribuent à accélérer le processus de décrochage. Un autre chercheur américain, Astin (1970) a développé le modèle *Inputs – Environment – Outputs* (I-E-O) résumant bien cette théorie fondée sur l'impact de l'environnement d'études, l'engagement étudiant et son implication au sein de l'établissement. En s'inspirant du travail de Tinto, Chapman et Pascarella (1983) ou Berger et Milem (1999) examinent l'intégration académique et le sentiment d'appartenance des étudiants à une communauté académique. Dans le contexte britannique, Bloomer et Hodkinson (2000) insistent sur le caractère « erratique » des trajectoires et les transformations possibles, tout en soulignant que l'apprentissage ne peut être séparé du contexte de son accomplissement.

Les liens entre d'une part les variables contextuelles et d'autre part l'expérience socialisatrice et l'engagement académique des étudiants sont également examinés dans les différentes enquêtes en France depuis les années 1990 (Lahire, 1997 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2012, 2015, 2016). Si les étudiants se distinguent nettement quant à leur manière d'étudier, leurs pratiques d'études et leur mobilisation individuelle, l'environnement de leurs études doit être questionné (Lahire, 1997). Plusieurs

chercheurs soulignent l'importance de la perception qu'ont les étudiants de l'organisation pédagogique et du contenu de l'enseignement, qui peut devenir une donnée essentielle de leur mobilisation. Autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes (Paivandi, 2015 ; Romainville, 2000 ; Weidman, 1989). Le contexte institutionnel influence la nature et les possibilités pour réaliser les interactions sociales et, en retour, ces interactions participent à construire la perception étudiante du contexte. Il existe donc une relation en boucle entre la façon dont les étudiants s'impliquent dans les activités et les pratiques liées à l'apprentissage, le sens donné à ces activités, la perception de la situation vécue et la qualité de l'apprentissage accompli (Paivandi, 2015). Un autre point important dans ces recherches concerne le fait que tous les étudiants ne sont pas exposés de la même manière à l'influence du contexte pédagogique et social. Les étudiants qui ont un parcours antérieur solide et une intention plus ou moins claire à propos de leur projet d'avenir, tendent à développer une plus grande autonomie, tandis que le rôle de l'environnement d'études semble être davantage déterminant dans le cas des étudiants « fragiles » (appartenant plus souvent aux familles moins favorisées) ayant des difficultés (Paivandi, 2012).

En s'appuyant sur les propos des étudiants, l'enquête de Paivandi en France (2015) propose une typologie de trois positions en rapport avec l'environnement d'études : la perception enthousiaste (l'idée globale est positive, on n'évoque pas les aspects négatifs ou on les minimise pour valoriser les points forts) ; la perception mitigée se réfère aux étudiants qui insistent sur les aspects positifs et négatifs à la fois ; la perception négative, quand les étudiants ont beaucoup de critiques et donnent un avis global négatif (Tableau II).

Tableau II : La perspective d'apprentissage selon la perception de l'environnement pédagogique (enquête Paivandi, 2015)

	Perception enthousiaste	Perception mitigée	Perception négative
Perspective compréhensive	+++ « j'ai deux professeurs, deux exceptions, qui ont pris le temps de	+ « Aucune place n'était faite à la réflexion, aux questionnements, qui	



	<i>nous faire comprendre leur cours où il y avait des échanges. Ces professeurs ont su communiquer avec nous et nous donner plaisir d'assister à leur cours »</i>	<i>me semblent être la base de l'apprentissage à l'université »</i>	
Perspective de performance	+++ <i>« les cours sont bien organisés, les prof nous donnent un plan précis, on a tout pour apprendre »</i>	++ <i>« Le cours est basé sur le texte distribué la semaine précédente. Cette méthode me convient; je le lis avant de venir en cours »</i>	+ <i>« Ce n'est pas toujours facile de discuter avec les profs, ils sont souvent distants et peu enthousiastes »</i>
Perspective minimaliste	+ <i>« c'est mieux quand même d'avoir une bonne ambiance dans la promo et des gens qui s'entendent bien tu as déjà plus envie d'aller en cours »</i>	++ <i>« Tout le monde avait peur de parler, il ridiculisait quand une question était insensée selon lui »</i>	+ <i>« Et une fois que tu allais en cours la prof relisait le cours déjà mis sur Internet que tu avais déjà lu chez toi »</i>
Perspective désimplication		++ <i>« Notre département était trop grand... j'avais l'impression de venir un peu au supermarché »</i>	+++ <i>« A la fac les profs viennent, donnent leurs cours et puis après s'en fichent un petit peu »</i>

Lecture : +++ (forte interdépendance), ++ (interdépendance relative), + (faible interdépendance)

Comme le tableau II le montre, lorsque l'étudiant a une perception enthousiaste, il se trouve beaucoup plus souvent parmi ceux qui ont une perspective de performance ou compréhensive. Inversement, lorsque l'étudiant a une perception négative, il a beaucoup plus de chance d'avoir adopté une perspective minimaliste ou une perspective de désimplification. On constate également qu'on trouve rarement des étudiants ayant développé une perspective compréhensive avec une perception négative du contexte pédagogique. Cette élaboration tente de reconnaître la place de la subjectivité des étudiants dans l'analyse du contexte d'apprentissage à l'université. Cependant, une situation n'est pas seulement constituée par les conditions objectives, mais par les éléments qui sont pertinents pour les étudiants. Comme le souligne Coulon (1997), la relation entre la conscience et l'interaction est réflexive : l'acteur est socialisé par l'interaction, qui est à son tour générée par l'acteur. Dans cette perspective, l'ordre social et éducatif de l'université n'existe pas indépendamment des étudiants qui le construisent.

Ce débat théorique concernant la réflexivité entre un sujet et son environnement remonte au début du 20<sup>e</sup> siècle. Thomas et Znaniecki (Coulon, 1993) pensaient qu'une situation est le produit de la combinaison de deux éléments : d'une part les conditions extérieures en tant qu'elles sont perçues par les acteurs et constituent pour eux des valeurs ; d'autre part, les attitudes ou dispositions antérieures résultant d'expériences précédentes. Ils proposent de ne pas observer les situations sociales comme des choses, mais de comprendre l'interprétation par laquelle les acteurs « définissent la situation ». L'intérêt de penser la qualité de l'apprentissage universitaire sous l'angle de la subjectivité et de la dialectique entre l'étudiant et le contexte permet de questionner les possibilités offertes par l'environnement d'études (telles qu'elles sont perçues par les étudiants) : de développer une perspective compréhensive, d'entrer progressivement dans une dynamique transformatrice à l'université, de vivre une sorte de conversion ou un saut qualitatif. L'intérêt de cette approche est de se distancier d'une lecture en négatif (Charlot, 1997) cherchant à identifier des manques du côté de l'étudiant (ses caractéristiques et son héritage) pour développer un apprentissage de qualité, en privilégiant une lecture en positif qui interroge l'articulation et l'interaction entre d'une part l'engagement et le sens et d'autre part les dimensions contextuelles.

## Conclusion

Les différentes typologies construites par les chercheurs sur la relation à l'acte d'apprendre tentent d'identifier les modes différenciés d'appropriation du savoir des sujets dans un contexte d'apprentissage formel. Elles insistent sur la culture du sujet-apprenant, et sur la place accordée à l'acte d'apprendre et à son sens, à l'indétermination des formes de sociabilité offertes par le contexte universitaire. Cette analyse va au-delà des approches didactiques et s'intéresse à la diversité des formes d'apprentissage dans une perspective sociologique. On peut considérer l'environnement d'apprentissage comme un espace-temps d'élaboration symbolique et subjective des représentations qui demeure ouvert et susceptible de faire évoluer la forme d'engagement éducatif, la mobilisation intellectuelle d'un étudiant et sa perspective d'apprentissage.

L'intérêt porté à l'environnement universitaire dans l'apprentissage étudiant repose sur une conception de la formation du sujet fondée sur sa socialisation, son implication et sa mobilisation. Il s'agit de deux versants (subjectif et social) d'un processus récursif. Sans oublier les contraintes objectives auxquelles le sujet-apprenant est soumis, et sans renoncer à l'examen des variables « classiques » (origine sociale, parcours scolaire...) ou des inégalités initiales (sociales et scolaires), les travaux montrent que le sujet détient une part variable d'autonomie lui permettant de développer des rôles et des schémas d'action qui ne s'accordent pas toujours aux conditions « objectives » de son existence sociale. Cette perspective théorique mettant l'accent sur la subjectivité permet de ne pas réduire les difficultés vécues par l'étudiant à la seule dimension cognitive ou linguistique, quand elles sont pensées du point de vue de l'étudiant. Weidman (1989) et Romainville (2000) placent le contexte normatif et les interactions sociales côte à côte pour expliquer l'expérience universitaire.

Il s'agit d'une lecture davantage phénoménologique de l'acte d'apprendre centrée sur les processus d'affiliation sociale du sujet-apprenant et sur le rôle du contexte d'apprentissage comme espace-temps ouvert, permettant une prise de pouvoir du sujet sur son devenir et sur son apprentissage. L'étudiant est appelé à devenir un membre de sa communauté universitaire, mais la notion de membre n'est pas tout à fait identique à celle pratiquée dans le cadre de la sociologie parsonienne (*collectivity membership*) (Coulon, 1993). Le membre est celui qui est reconnu par son groupe ou son institution comme étant « compétent », qui maîtrise « les allant de soi » et les routines dissimulés dans les pratiques. L'étudiant devient membre de son environnement d'études lorsqu'il

parvient à appréhender la signification des « choses » (discours, actions, gestes) et sait utiliser les codes, le langage et les méthodes sociales et intellectuelles de son groupe. Un étudiant ne devient pas membre de l'université en s'y inscrivant, il le devient quand il utilise le même « dispositif de catégorisations » que ses semblables, qui conditionne l'accès au sens du savoir universitaire (Coulon, 1993). La notion de perspective d'apprentissage prend le contre-pied de la notion d'habitus de Bourdieu. Il existe une distinction claire entre l'habitus de Bourdieu conçu comme un ensemble de dispositions « intériorisées » et hérité passivement une fois pour toutes (Bourdieu et Passeron, 1964), et la perspective qui est un concept ouvert et évolutif. Il s'agit d'une activité d'empilement, d'un bricolage d'intégration de micro-expériences passées, d'un travail permanent de sédimentation, d'appropriation de nouvelles expériences, et d'intégration de nouveaux apprentissages. C'est toute la différence entre une approche fondée sur la prédominance de l'habitus et une sociologie interactionniste qui écarte l'hypothèse d'un étudiant « passif », conduit par son habitus scolaire et son destin familial.

### Références bibliographiques

- Astin, A. W. (1970). College Influence: A Comprehensive View. *PsycCRITIQUES*, 15(9) : 543-546.
- Arum, R., Roksa, J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., Strauss, A. L., (1977). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. New Brunswick, N.J. : Transaction Books.
- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in higher Education*, 40 (6): 641-664.
- Berthaud, J. (2017). *Intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approches to Learning and Studing*. Melbourne : Australian Council for Educational Research.

- Bloomer, M., Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning. *British Educational Research Journal*, 26 (5): 583-597.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- Chapman, D. W., & Pascarella, E. T. (1983). Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, 19 (3): 295-322.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments 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. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Clanet, J. (2001). Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'éducation*, 27: 327-352.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF ; 2ed. : Paris : Economica-Anthropos, 2005.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique, *Revue française de sociologie*, 34-3 :395-419.
- De Ketele, J.-M. (1998). *La pédagogie universitaire*. Academia-Erasme.
- Entwistle, N. J. & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41: 407–428.
- Entwistle, N. J., Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London : Croom Helm.
- Felouzis, G. (dir.)(2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Ferry, L. et Renaut, A. (sous dir.) (1979). *Philosophies de l'université*. Paris : Payot.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning. Effects of intrinsic motivation and extrinsic test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47 : 244-257.
- Frenay, M., Noël B., Parmantier, P., Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.

- Light, G., Cox, R. (2001). *Learning and Teaching in Higher Education. The Reflective Professional*. London : Paul Chapman Publishing.
- Mann, S. J. (2008). *Study, Power and the University*. Buckingham : SRHE et Open University Press.
- Marton, F., Dall'Alba, G., Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *Journal of Educational Research*, 19: 277-299.
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning : 1-Outcomes and process. *British journal of educational psychology*, 46: 4-11.
- McLean, M. (2001). Can we relate conceptions of learning to student academic achievement? *Teaching in Higher Education*, 6 (3): 399-414.
- Mead, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. (traduction et introduction de D. Cefaï et L. Quéré). Paris : PUF.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Nightingale, P. & O'Neil, M. (1994). *Achieving quality in learning in higher education*. Londres: Kogan
- Paivandi, S. (2012). La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2: 63-75
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi, S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études? In J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (117-132). Paris: Documentation française.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning, *British Journal of Educational Psychology*, 46 : 128-148.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ramsden, P. 2003. *Learning to teach in higher Education*. 2nd ed. London: Taylor and Francis.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

- Romainville, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annoot et M.-F. Fave-Bonnet (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- Rochex J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Säljö R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I: Some common-sense conceptions*. Report from the Department of Education, University of Göteborg, n° 76.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1: 64-85.
- Svensson L. (1997). Skill in Learning and Organising Knowledge, in F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle, *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (59-71). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Van, Gennep (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard.
- Weidman J. C. (1989). Undergraduate socialization. A Conceptual Approach. In J. Smart, *Higher Education Handbook of Theory and Research* (289-322). New York : Agathon.