

Université Libre de Bruxelles

Faculté des Sciences Psychologiques et de l'Éducation

Service des Sciences de l'Éducation

***Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur
et rapport au savoir des étudiants venant de milieux
défavorisés***

RAPPORT FINAL

AOUT 2005

**Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
Recherche n° 103/2004 (du 1^{er} septembre 2004 au 31 août 2005)**

***Promoteur de la recherche : Professeur Bernard Rey
Chercheurs : Dorothee Baillet, Dominique Compère, Anne Defrance
Avec la collaboration d'Alain Lammé***

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	2
CADRAGE THEORIQUE	6
METHODOLOGIE	21
MONOGRAPHIES	32
HISTOIRE DE L'ART	33
Cours d'Histoire de l'Art – Haute Ecole	34
Cours d'Histoire de l'Art – Université	64
Conclusion pour les deux cours d'Histoire de l'Art	88
PHYSIQUE	92
Cours de Physique – Haute Ecole	94
Cours de Physique – Université	125
Conclusion pour les deux cours de Physique	161
PSYCHOLOGIE	163
Cours de Psychologie – Université (y compris la conclusion)	164
Cours de Psychologie – Haute Ecole (y compris la conclusion)	203
SYNTHESE ET CONCLUSION GENERALES	240
BIBLIOGRAPHIE	248
ANNEXES (voir « Tome 2 »)	

INTRODUCTION

INTRODUCTION : PRESENTATION DU PROJET

Depuis les années septante, le taux d'étudiants dans l'enseignement supérieur (par rapport à un même groupe d'âge) a quadruplé. Aujourd'hui, en Belgique francophone, plus de 50% des jeunes en âge de s'inscrire dans l'enseignement supérieur y accèdent. Cependant, la question de la réussite en première année de l'enseignement supérieur – et de l'échec qui touche deux étudiants sur trois – interpellent : si depuis ces trente dernières années, l'enseignement supérieur connaît une massification importante, peut-on parler par la même occasion d'une démocratisation de l'enseignement ? Si l'un des grands défis de l'enseignement supérieur doit assurer l'accès à la qualification attendue des diplômés, qu'elle soit axée sur la recherche ou sur la professionnalisation, l'autre défi est aussi très certainement d'assumer cette massification tout en s'interrogeant sur les mécanismes de l'échec qui freinent sa démocratisation.

Dans ce contexte, comment le principal concerné, l'apprenant, vit-il cette situation et en particulier ses apprentissages ? Quels types de difficultés rencontre-t-il et quelles en sont les raisons ? Une littérature abondante fait état de plusieurs hypothèses mettant souvent en exergue des facteurs imputables à l'étudiant lui-même. D'autres études font état d'une corrélation entre l'origine socioculturelle et les difficultés des étudiants à s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur : code linguistique, codes liés aux processus d'affiliation institutionnelle et sociale, exigences implicites, etc. Mais dans ces études, les difficultés rencontrées par les étudiants sont peut-être trop souvent envisagées comme la résultante d'un manque ou d'un déficit : manque de motivation, manque de travail, manque de méthodes, maîtrise insuffisante de la langue française, déficits cognitifs antérieurs attribués à l'enseignement secondaire ou encore liés à la catégorie sociale.

Si ces études ont pu expliquer, en partie, l'origine d'un certain nombre de difficultés rencontrées par les étudiants, il nous semble que certaines dimensions, concernant la problématique de l'échec dans l'enseignement supérieur, n'ont pas encore été explorées.

Le champ de recherche que nous voudrions investiguer davantage part de l'hypothèse que, pour aider les étudiants, il serait aussi nécessaire d'étudier le rapport que ceux-ci entretiennent avec le savoir en général, d'une part, et avec la nature spécifique des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur, d'autre part. Ainsi, au lieu de partir du postulat que les difficultés éprouvées par certains étudiants viennent de diverses carences, nous voudrions mettre à l'épreuve l'hypothèse que ces difficultés sont des effets de différentes façons d'être et notamment de manières de concevoir le savoir et d'y accéder.

Dans une recherche précédente qui concernait l'*Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur*¹, nous nous sommes volontairement limités à mettre en place des outils d'analyse de la forme des savoirs enseignés dans certaines disciplines et selon différents contextes, et ceci, même si à l'horizon se pose la question de la façon dont la forme du savoir influence (ou non) la réussite de l'étudiant. Nous avons tenté de mettre à jour un certain nombre de contraintes liées à la transmission des savoirs enseignés.

¹ Recherche subventionnée par la Communauté française – Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (Recherche n°99/02)

Nous avons vu que dans cette opération complexe qu'est la pratique enseignante dans l'enseignement supérieur, l'enseignant tente de faire accéder les étudiants soit à une pratique de recherche, soit à une pratique professionnelle. Nous avons constaté que cette transmission pose un certain nombre de problèmes. Il n'existe pas de transmission d'une pratique au sens d'une « recette » qui rendrait les étudiants compétents, mais bien des démarches d'enseignement qui exigent de ces derniers de prendre en compte une série de contraintes le plus souvent implicitement déclarées : comprendre des concepts qui ne sont pas clairement explicités au cours, affronter des savoirs non stabilisés, affronter des problèmes spécifiques à une profession, etc.

Ces premiers constats mènent à la question suivante : répondre aux exigences de ces différentes contraintes implique-t-il une certaine forme de rapport au savoir, lui-même lié à un rapport au monde (une façon de vivre, certaines attitudes) ?

Ceci nous conduit à deux grands types d'interrogations :

- Quels rapports les étudiants entretiennent-ils, de façon générale, avec le savoir ? Et ceci, en partant du postulat, comme nous venons de le signaler, que ce rapport au savoir est déterminé par une certaine façon de vivre, par certaines attitudes, par un certain type de rapport au monde.
- Comment ces étudiants perçoivent-ils certaines caractéristiques des savoirs enseignés (forme de la situation didactique, éléments liés au degré de problématisation, type de raisonnement spécifique à certains cours, type de contrat didactique, etc.) ? Comment interagissent-ils avec ces caractéristiques ? Comment le travail des étudiants se conjugue-t-il avec le travail de l'enseignant ? Comment perçoivent-ils l'activité qu'on leur demande d'accomplir et que mettent-ils en œuvre pour accomplir cette activité ?

Ainsi, l'approche descriptive de notre recherche sur la nature des savoirs et leurs transmissions, que nous avons rédigée sous forme de monographies, est cette fois réexaminée au travers d'une description de la forme du rapport au savoir des étudiants.

Concernant la présente étude, envisagée sur deux années, nous avons proposé, au cours de l'année académique 2003-2004, de réaliser notre analyse au travers de la parole de quelques étudiants, dans le cadre d'entretiens semi-dirigés. Cette analyse a tenté d'établir sous forme de monographies, une description des interrogations, malentendus et difficultés rencontrés dans l'apprentissage d'un cours. Il ne s'agissait pas de décrire la personnalité de chaque étudiant sélectionné, mais de mettre en relation un individu en situation d'apprentissage – attaché à une histoire, à des convictions et à une manière de penser le monde – avec les spécificités et les contraintes liées à la transmission du savoir enseigné.

Notons que le petit échantillon d'étudiants, avec lesquels nous avons eu ces entretiens, n'a bien évidemment pas la prétention d'être représentatif de l'ensemble de la population étudiante inscrite dans une première année d'un enseignement supérieur. Sa visée était plutôt d'éclairer très concrètement les différentes dimensions pouvant rendre compte du rapport au savoir des étudiants interviewés, et ainsi d'infirmer ou de confirmer certaines hypothèses sur les difficultés potentielles de ceux-ci. Ces dimensions sont développées dans notre cadrage théorique.

Par suite, si cette première approche par entretiens n'avait essentiellement qu'une visée exploratoire et qualitative, celle-ci nous a permis de construire avec plus d'acuité, au cours de cette année académique 2004-2005, un questionnaire que nous avons adressé, cette fois, à l'ensemble de la population étudiante concernée par les cours qui ont fait l'objet de notre investigation. Nous avons ainsi tenté de vérifier par l'administration d'un questionnaire, si nous pouvions valider, d'une part la construction de certaines dimensions du rapport au savoir, d'autre part les difficultés répertoriées, et ceci auprès d'une population plus large.

Contenu du rapport

Le cadrage théorique de ce rapport présente les principaux concepts que nous utilisons, notamment ceux qui permettent de caractériser les cours dans l'enseignement supérieur.

Les aspects méthodologiques de la recherche sont ensuite présentés. Nous retrouvons dans ceux-ci une description de la population de notre étude ainsi que les préalables aux différents modes d'investigation.

Les résultats de notre recherche sont ensuite exposés :

- En premier, nous présentons de façon synthétique des monographies des cours qui comprennent, pour chacune d'entre-elles, un résumé des caractéristiques des cours et une description de leurs contraintes.
- En second, nous exposons, à la suite de chaque monographie, les conclusions de l'analyse qualitative des entretiens réalisés au cours de l'année académique 2003-2004, ainsi que les résultats quantitatifs des réponses fournies au questionnaire par les étudiants au cours de cette année académique 2004-2005.

Dans nos conclusions finales, nous vérifions, l'unité de notre approche qui vise à valider certaines dimensions du rapport au savoir pouvant rendre compte des difficultés des étudiants interrogés.

Enfin, c'est à partir d'une présentation des difficultés éprouvées par les étudiants, s'appuyant sur la description des formes typiques du rapport au savoir, que nous proposons un document informatif susceptible d'être exploité au sein des enseignements du CAPAES et des initiatives d'appui pédagogique aux enseignants de l'université. Ce document est distinct de ce rapport.

CADRAGE THEORIQUE

CADRAGE THEORIQUE

I. La notion de rapport au savoir : les études antérieures

Un grand nombre d'études ont pu mettre en évidence, de façon globale, des processus de différenciation des pratiques d'études des étudiants, tant sur le plan des stratégies d'apprentissage que sur le plan des compétences linguistiques et textuelles (Romainville 1993, M.-C. Pollet, 2001). Le champ de recherche que nous voulons cette fois explorer est le rapport que les étudiants entretiennent avec les différentes formes de savoir qu'on leur demande d'acquérir. Comme nous allons le voir, la notion de « rapport au savoir » a, depuis une vingtaine d'années, pris de plus en plus d'importance dans le champ des sciences humaines. S'il s'agit d'une notion qui continue à être en construction, elle a pu déjà démontrer son réel pouvoir heuristique tant par ces remises en question que par rapport au champ d'investigation qu'elle ouvre.

Depuis les années 90, certains chercheurs font largement appel à cette notion de « rapport au savoir ». Elle permet une nouvelle approche de la réussite et de l'échec scolaire. Deux équipes de recherche systématisent plus particulièrement l'usage de cette notion dans leurs travaux: l'équipe de recherche du CREF (Centre de Recherche Education et Formation) de l'université Paris X - Nanterre et celle de l'équipe ESCOL (Education, Socialisation, et Collectivités Locales) de l'université Paris VIII - Saint Denis.

Pour Bernard Charlot, étroitement associé à l'équipe ESCOL, « *Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) de relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de 'l'apprendre' et du savoir : objet, 'contenu de pensée', activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc. liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir* » (Charlot, 1999, p. 3).

Selon, J. Beillerot, membre de l'équipe du CREF, étudier le rapport au savoir, c'est « *étudier les situations où se mettent en œuvre les éléments de ce rapport au savoir. Si on postule que le rapport au savoir n'est pas tant un attribut qu'un processus, il est donc plus accessible en situation, ou il n'est accessible qu'en situation (provoquée ou naturelle)* » (Beillerot, 1996, p. 151).

Pour l'équipe du CREF la référence à la théorie psychanalytique est nettement marquée. La notion de « rapport au savoir » est analysée à travers la problématique du désir de savoir. C'est la dimension clinique qui fonde la cohérence épistémologique de leurs recherches. Sur le plan théorique, le rapport au savoir est envisagé, dans un premier temps, au niveau de sa genèse et en terme de relation d'objet. A ce titre, les conceptions de Bion et Winnicott qui traitent de la construction psychique précoce de la capacité d'apprentissage, de la pensée et des premières expériences de savoir sont mises en avant. La théorie de Lacan concernant le concept de désir, du désir de savoir et de son inassouvissement est, quant à elle, centrale.

Pour les chercheurs de l'équipe ESCOL, l'orientation est plus sociologique, voire anthropologique. Ils avancent l'idée d'une sociologie du sujet. Leurs travaux tentent de donner une nouvelle dimension à la question de l'échec scolaire des enfants issus de milieux défavorisés. Leurs études se centrent sur le rapport au savoir et sur le rapport à l'école de

jeunes fréquentant des établissements scolaires situés en banlieue. Ce qui est mis en avant, ce sont les logiques complexes et multiples qui sous-tendent le travail scolaire au travers de l'analyse des relations entre « rapport au langage », « rapport au savoir et au monde » de lycéens « héritiers de familles favorisées » et de « nouveaux lycéens de familles populaires ». La réflexion théorique s'articule autour de la notion du sens donné à l'expérience scolaire et des processus identitaires dans la formation de la personnalité. La partie empirique est centrée sur des portraits de lycéens réalisés à partir d'entretiens et de « bilans de savoir ». Ces derniers se composent de productions écrites sur les attentes des lycéens à l'égard de leur scolarité, et sur leurs savoirs acquis, scolaires et non scolaires.

C'est dans la lignée des études de ce dernier groupe de chercheurs, que nous proposons de construire cette présente recherche. Si ces études sur la notion de rapport au savoir, n'ont concerné, jusqu'à présent, que le public des élèves du primaire et du secondaire, nous voudrions étendre cette notion, cette fois, à un public d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur.

II. Remarques relatives à l'analyse du rapport au savoir basé sur la catégorisation des étudiants issus des milieux défavorisés

Si l'intitulé du thème de la recherche, lors de l'appel à projet proposé par le Ministère de la Communauté française, est formulé selon les termes « *Etude sur le rapport au savoir et les pratiques pédagogiques favorables à la réussite des étudiants venant de milieux défavorisés*, nous tenons, dans ce qui suit, à énoncer quelques remarques quant au danger de fonder exclusivement une analyse du rapport au savoir sur la base de la catégorisation sociale. S'il est indéniable qu'il existe une inégalité sociale quant à la réussite des études dans l'enseignement supérieur, nous voulons toutefois élargir le terme communément appelé « défavorisé » à d'autres dimensions.

Depuis les années soixante, la sociologie de l'éducation a été essentiellement marquée par le paradigme de la reproduction de Pierre Bourdieu. Cette dernière a accompli une avancée décisive dans la compréhension des composantes sociales de la réussite scolaire. Elle a, en effet, bousculé l'idéologie éducative de l'époque : elle ne pose plus le problème de l'échec scolaire comme centré sur une conception innéiste du don, mais interroge la problématique de l'échec en terme de différenciation sociale.

Bien entendu, nous reprenons à notre compte ces acquis fondamentaux qui constituent, à la fois, une théorie de l'institution scolaire, une théorie de la mobilité sociale et une théorie de l'action. Mais si les travaux de P. Bourdieu visent à mettre en évidence une relation entre l'inégalité sociale et l'inégalité scolaire, les contenus d'enseignement et le sens que leur donnent les étudiants ne sont pas examinés. Car cette théorie repose essentiellement sur une analyse macrosociologique de l'éducation et de la société. La démarche utilisée vise à comprendre la structure et la dynamique d'ensemble de la société et de l'école. Or, ce que nous envisageons de mettre en avant, dans cette recherche, consiste davantage à présenter des profils d'étudiants par une prise en compte de ceux-ci dans leur singularité.

En conséquence, l'analyse du rapport au savoir, en tant que celui-ci est toujours singulier, exige de prendre une certaine distance à l'égard d'une catégorisation de la population étudiante basée sur les notions d'« origine sociale ». De même, elle commande de penser les difficultés rencontrées éventuellement par les étudiants autrement que comme un « handicap socioculturel ». C'est ce que nous allons préciser dans les lignes qui suivent.

1. La notion d' «origine sociale»

Si la théorie de la reproduction suppose l'inégale appropriation du savoir, elle explique ce phénomène principalement en établissant une relation de causalité entre l'«origine sociale» et la réussite ou l'échec dans les études. B. Charlot nous met en garde quant aux interprétations que nous reprenons ci-après.

D'une part, peut-on réellement traduire la «position sociale» des parents par l'«origine sociale» et la «position scolaire» par la réussite ou l'échec scolaire ? Traduire les termes de cette façon, c'est prendre le risque d'une interprétation erronée, car «origine» ou «réussite» et «échec scolaire» sont des termes plus chargés négativement que le terme «position». Situer un sujet en terme de «position», c'est le situer symboliquement au sein d'un «espace» social ou scolaire à un moment donné dans le temps. Si la «position sociale» d'un élève tient à celle de ses parents, elle ne s'y réduit pas, car elle dépend aussi d'un ensemble de relations qu'il entretient avec son entourage. La «position sociale» d'un sujet se construit et évolue au cours de son histoire. Il en va de même avec la «position scolaire». Elle doit donc être considérée dans sa singularité. En revanche, situer un sujet par rapport à son «origine sociale», c'est catégoriser un sujet par rapport à son origine familiale et, par extension, à son origine culturelle. Si l'échec scolaire est lié à l'inégalité sociale, il y a une interprétation abusive quant à affirmer que l'«origine sociale» est la cause de l'échec scolaire.

D'autre part, peut-on réellement traduire le terme «reproduction» par «action de reproduire»? Cela reviendrait à dire, non plus que les différences entre enfants sont une reproduction des différences entre les parents, mais que la position des parents produit celle des enfants. Il y a là quelque chose de l'ordre du constat d'un héritage inéluctable : une action de transmission qui expliquerait que les différences entre parents se retrouvent comme différences chez les enfants.

Par extension, si l'on combine ces deux interprétations, on en arrive, à ce que l'«origine sociale» des parents soit la cause de l'échec scolaire des enfants. On ne parle plus, dès lors, de «position» mais d'«origine sociale» et d'«échec».

Or, si deux phénomènes peuvent être statistiquement liés, chacun de ces phénomènes n'est pas nécessairement la cause de l'autre. Une corrélation statistique ne peut pas se transformer en causalité. Cette corrélation nous montre plutôt une homologie de structure entre l'«origine sociale» des parents et l'«échec scolaire» des enfants. Dès lors, l'«origine sociale» ne produit pas l'échec, même si les valeurs de ces deux variables sont corrélées.

De plus, si la théorie de la reproduction de P. Bourdieu établit une homologie de structure entre des systèmes de différences (les différences scolaires des enfants en relation avec les différences sociales des parents), elle ne nous dit pas comment se produit la transmission d'un capital culturel. La seule information qu'elle nous donne, c'est qu'il y a une corrélation statistique. Comme le souligne B. Charlot, les termes de «reproduction», d'«héritier», d'«origine sociale» pourraient laisser entendre que la question est résolue : ce serait l'action de reproduction des différences sociales des parents qui expliquerait les différences entre les élèves. Cette mise en garde est importante, car c'est souvent de cette manière, que la théorie de la reproduction est interprétée par l'opinion publique.

2. La notion de handicap socioculturel

Une deuxième interprétation peut résider dans le fait que la différence est pensée en terme de handicap socioculturel, posé comme manque constitutif de l'individu, ceci lié à son origine sociale. On se contente de constater que certains élèves échouent et qu'ils appartiennent souvent à des milieux populaires, sans s'interroger sur l'activité de l'élève et sur sa relation avec l'enseignant. On fait comme si la relation de l'élève à l'école n'était pour rien dans ses difficultés et comme si ces dernières ne tenaient qu'à l'individu.

Constatant ce manque, « *on le projette, on le réprojette au début de cette activité* », dira Charlot (1997, p. 29). On détermine dès lors l'élève comme manquant de ressources intellectuelles car il appartient à une famille qui elle-même est définie par le manque (manque de ressources financières, de diplômes, etc.), et parce qu'il appartient à une classe sociale défavorisée. De cette dernière, on « remonte » ainsi à l'« origine sociale » qui devient la situation initiale et la cause. Ceci mène à une construction théorique de l'origine et du handicap comme facteur de causalité de l'échec.

Dans cette perspective, on ne se pose à aucun moment la question du sens de l'école pour les familles populaires et de la pertinence des pratiques scolaires. On occulte ainsi les vrais questionnements. De plus, cette notion du handicap procure aux enseignants d'importants bénéfices idéologiques et les préserve de toute critique directe : « *Ainsi s'explique cet apparent paradoxe : les enseignants adhèrent massivement à une théorie de la reproduction qui met en accusation l'institution scolaire, dénoncée comme inégalitaire et reproductrice. Pour eux, c'est la mauvaise institution qui est mise en cause, celle dont sont victimes les enfants, leurs familles et les enseignants eux-mêmes, l'institution d'une société mauvaise* » (Charlot 1997, p. 32).

Cette théorie du handicap socioculturel pratique ce que Charlot appelle « une lecture en négatif » puisqu'elle repose sur l'idée d'une causalité du manque. En revanche, il préconise tout au contraire ce qu'il appelle une lecture en positif, lecture qui s'attache plus à l'expérience du sujet et à son interprétation du monde. Posture épistémologique et méthodologique, cette lecture s'interroge sur la manière dont l'élève perçoit l'activité et sur ce qu'il met en œuvre pour l'accomplir.

Ainsi, c'est la notion entière de l'échec qui doit, selon Charlot, être repensée. Il préfère remplacer celle-ci par la notion de « situation d'échec ». Il veut se démarquer ainsi de la conception de l'échec en tant qu'écart, différence entre des élèves qui réussissent et ceux qui échouent, pour au contraire parler de l'expérience de l'élève. Mais revenons à présent plus en détail sur les trois questions centrales du rapport au savoir : la singularité du sujet, le sens, et la notion de rapport au savoir proprement dite.

III. Singularité du sujet et rapport au savoir

Après avoir attiré l'attention sur le danger de fonder une analyse de l'échec scolaire exclusivement sur la base d'une catégorisation sociale, nous proposons de voir en quoi il est important de prendre en compte le sujet dans sa singularité afin de comprendre de façon précise les situations d'échecs des étudiants.

Si la théorie de la reproduction s'est efforcée de rendre compte d'une corrélation statistique entre l'«origine sociale» et l'issue scolaire, il n'existe pas pour autant de fatalisme de l'échec ou de la réussite, puisque certains enfants issus de milieux défavorisés réussissent brillamment leurs études. Dès lors, comment expliquer que certains jeunes, qui devraient connaître de grands problèmes dans le cursus de leurs études, réussissent même mieux que ceux issus de classes sociales favorisées ? Comme l'explique B. Charlot, l'expérience scolaire est l'affaire d'un sujet qui doit être pris en compte dans sa singularité et non analysée à partir de son appartenance à une origine familiale ou culturelle. Tout rapport au savoir fait référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à sa conception de la vie, à l'image qu'il a de lui-même. C'est ce qui correspond à « *la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'histoire en devenir du sujet, et ce pour une large part à l'insu de celui-ci.* » (Bautier, Rochex, p. 34). Dès lors, l'environnement social et culturel n'agit pas de façon extérieure et déterministe sur un individu qui aurait un statut d'objet, il exerce bel et bien une influence à travers des sens personnels que chacun se construit sur le monde.

Pour comprendre alors pourquoi tel ou tel étudiant rencontre des difficultés par rapport à certaines formes de savoir enseigné, il convient de s'interroger sur le sens que celui-ci donne à ses études, ainsi qu'aux différentes activités qui lui sont proposées. Selon Léontiev, cité par B. Charlot (1997, p. 64), « *Le sens d'une activité est le rapport entre son but et son mobile, entre ce qui incite à agir et ce vers quoi l'action est orientée comme résultat immédiat.* » Cette définition nous conduit à nous interroger sur ce qui motive ou mobilise un sujet. Quels sont les processus d'assignation du sens qu'accorde un sujet à telle ou telle situation ?

Si tout étudiant donne un sens aux différentes situations d'apprentissage qu'on lui propose de réaliser, ce sens est singulier selon les individus. Il peut être de nature à favoriser l'apprentissage ou au contraire à le freiner, à gêner l'appropriation des savoirs. Aussi convient-il de distinguer ces différentes figures ou dimensions de l'apprentissage : il s'agit de cerner plusieurs niveaux d'interprétation des activités et d'identification des savoirs enseignés par les étudiants, niveaux inégalement et différenciellement porteurs de sens.

D'un point de vue méthodologique, le travail d'analyse que réalisent les différentes recherches menées par l'équipe de B. Charlot, témoigne de deux prises en compte complémentaires :

- d'une part, identifier et expliciter les relations entre les situations qu'un étudiant aura à gérer et ses trajectoires scolaires, son histoire singulière ;
- d'autre part, travailler la question sociale de l'échec scolaire, sur son versant subjectif et non plus en terme d'analyse d'une catégorie socioprofessionnelle ou de classe sociale.

En prenant en compte cette double exigence méthodologique dans notre recherche, nous ne considérons dès lors plus l'individu comme l'incarnation ou la résultante d'un groupe social,

mais bien comme un être singulier. Si l'individu se construit dans le social, dans un monde partagé avec d'autres individus, et donc structuré par des liens sociaux, il doit être pensé en terme identitaire et singulier. Ainsi le fait de vivre dans un HLM et non dans un quartier résidentiel n'est pas sans incidence sur l'histoire d'un individu, mais ce fait ne détermine pas ses caractéristiques, ni son histoire personnelle.

IV. Les dimensions du rapport au savoir

L'étude de notre précédente recherche a pu mettre en évidence des formes de savoirs enseignés notablement différentes et obéissant, non seulement aux contraintes liées au contenu des matières, mais aussi à des déterminations propres aux situations didactiques de l'enseignement. Nous avons vu que selon la manière dont l'enseignant se situe dans sa pratique enseignante, les obligations auxquelles devront répondre les étudiants, afin de répondre aux exigences de la pratique enseignante, peuvent être variées. Aussi, nous faisons l'hypothèse, dans la présente recherche, que la réponse donnée par l'étudiant aux exigences des formes des savoirs enseignés dépend pour une grande partie de son rapport au savoir et de ce qu'il met en œuvre pour se l'approprier.

Nous avons retenu cinq dimensions qui tendent à rendre compte de certaines difficultés et situations d'échec : la dimension du sens, la dimension de ce qui est important dans le savoir, le contrat didactique, la dimension du rapport identitaire/affectif au savoir et les attitudes d'études. Ces dimensions sont à considérer en constantes interactions. Elles sont, dans la partie méthodologique de ce rapport, illustrées en termes d'indicateurs faisant état d'un certain nombre de difficultés potentielles que peuvent rencontrer les étudiants dans l'appropriation des savoirs.

1. La question du sens des concepts ou des énoncés

Le sujet qui privilégie la dimension pragmatique du sens peut éprouver des difficultés à se dégager de la pensée ordinaire ou à penser le monde, en dehors de la simple expérience familière. Le sens n'est perçu qu'en situation et pas en termes de contenus de pensée décontextualisés. Le sujet a, dès lors, des difficultés à appréhender la mise en texte du savoir, distinct du monde de l'action et des émotions. La relation au savoir ne peut plus alors être nommée, sans référence à une activité et lui est dépendante.

Mais plus le sujet est centré sur la tâche à effectuer, aux dépens de la dimension disciplinaire et cognitive, plus il risque d'être en difficulté. Le sujet est, en quelque sorte, prisonnier des tâches qu'il a à réaliser, sans pouvoir les distinguer de leurs finalités propres. L'étudiant ne pourra, dans ce cas, avoir qu'une vision pointilliste du savoir. « *L'impossibilité de saisir la loi de cohérence du savoir fait que chaque énoncé est pris isolément : le savoir est ainsi dé-textualisé.* » (Rey 1999, p. 64). Le travail intellectuel s'identifie alors à un certain nombre de tâches à accomplir qui doivent bien souvent répondre, pour certains étudiants, à des préoccupations familiales et immédiates.

Dans cette même perspective, nous pouvons supposer que les changements liés au passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, qu'ils concernent les contenus disciplinaires ou le travail en général, sont perçus essentiellement sur le mode quantitatif.

Suivant cette conception, certains étudiants affirment que le travail garantit la réussite dans l'enseignement supérieur ; et l'on réussit d'autant mieux que l'on travaille plus.

En revanche, un rapport au savoir qui favorise pleinement l'appropriation des habiletés intellectuelles est la perception qu'il existe une cohérence et une spécificité des savoirs qui transcendent la succession des tâches à accomplir. Ces savoirs sont alors perçus comme des constructions permettant non plus de désigner le réel, mais au contraire, de l'interroger et d'élaborer des réponses qui à leur tour engendreront de nouvelles interrogations. Se trouve ici mise en avant la question de la problématisation et du sens qui lui est adjoint. Cette problématisation privilégie non plus la désignation, mais la signification.

Nous avons vu, à ce sujet, dans les conclusions de notre précédente recherche, que lorsque le sens des énoncés relevait de la désignation, il s'agissait d'une parole dans laquelle les échanges de mots entre locuteurs se situaient dans une situation partagée et commune. Or, comme le décrivent les monographies des cours observés, le discours de l'enseignant, dans son adresse à l'auditoire, est bien plus à rapprocher d'un texte que d'une parole. Ce texte se présente comme un ensemble organisé d'énoncés dont le sens s'éclaire, non plus au travers du rapport de l'énoncé avec une situation immédiate et environnante partagée entre locuteurs, mais bien au travers de l'interrelation des autres énoncés du texte. Cette dimension du sens, que nous appelons ici, à l'instar de Deleuze, la « signification » ne peut se réaliser qu'au prix d'un certain effort d'appropriation de la part du destinataire à l'égard des différents concepts énoncés.

Dès lors, ce qui est demandé aux étudiants ne peut pas se réduire à une série de tâches précises à accomplir telles qu'avoir ses notes de cours en ordre, qu'aller de façon systématique au cours, que mémoriser régulièrement ses notes de cours, etc., mais consiste plutôt en une démarche d'intégration du discours de l'enseignant à leur personne. Cette intégration du savoir est complexe et ne se réalise pas nécessairement de façon immédiate. C'est parfois au terme d'un parcours plus ou moins long que se réalise pleinement cette appropriation, ce qui nécessite de la part des étudiants d'accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant.

Cet aspect se retrouve bien illustré dans le cours d'histoire de l'art de la Haute Ecole. L'appropriation du savoir présenté, telle que le souhaiterait l'enseignant, devrait se réaliser par mimétisme d'une certaine pratique réflexive, au terme d'un parcours fait d'allers et venues, au sein d'une présentation transversale de l'histoire du statut de l'image en Occident. La difficulté conceptuelle en jeu dans le discours de l'enseignant exige de la part des étudiants une suspension provisoire du sens, car les grilles de lecture sont multiples et font appel à des concepts issus de champs disciplinaires (sémiologique, psychanalytique, anthropologique, ...) nouveaux pour ceux-ci. Rappelons que ces étudiants viennent pour la plupart de terminer leurs études secondaires. Les différents concepts énoncés risquent de ne pas être saisis immédiatement dans leurs lois de cohérence, mais plutôt considérés isolément (du moins dans un premier temps). Par ailleurs, si certains concepts sont présentés, par l'enseignant, de façon approfondie, une difficulté supplémentaire concernant une absence de recadrage par rapport au problème général a pu être constatée dans bien des cas et risque de constituer un obstacle supplémentaire quant à la compréhension de la problématique évoquée. Tel est le cas, également, de l'enseignant du cours de psychologie de l'Université qui a tendance à donner un ensemble d'outils et de concepts pêle-mêle, pour ne laisser apparaître que bien plus tard le problème auquel le savoir répond de manière plus ou moins explicite.

Enfin, terminons cet aspect de la question en soulignant que si la dimension du sens ne privilégie que la désignation, le risque existe bel et bien d'accorder une trop grande priorité à la valeur utilitaire du savoir enseigné. Le rapport au savoir est, dès lors, davantage pensé en termes de références sociales qu'en termes de savoirs qui valent en tant que tels. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que pour un certain nombre d'étudiants, le savoir ne fait sens que quand celui-ci est clairement rattaché à une pratique professionnelle.

De façon extrême, les études peuvent aussi être considérées comme un simple instrument de réussite sociale. Dès lors, ce pourquoi le sujet se mobilise n'est plus l'objet propre de l'activité. « *Le savoir prend sens dans un autre système de sens* » souligne B. Charlot (1997, p. 74).

A l'opposé, certains étudiants peuvent affirmer qu'une discipline peut être digne d'intérêt même si elle ne leur paraît pas directement utile. Apprendre, s'approprier des savoirs, sont alors des processus qui trouvent leurs justifications en eux-mêmes.

2. La question de ce qui est important dans le savoir

Nous faisons l'hypothèse, à l'instar de E. Bautier et J.-Y. Rochex (1998, p. 277), qu'un grand nombre de difficultés dans les études résident dans le rapport « *d'évidence et d'adhérence au langage, au monde et à l'expérience que l'on en a.* »

Le langage est constitué de pratiques, mais ces pratiques sont implicites. Ce rapport au langage « *va de pair avec une représentation du savoir et de la théorie non comme problème et comme produit d'une élaboration toujours partielle, mais comme expression, révélation ou découverte d'un déjà-là qui ne demanderait qu'à se dévoiler et à apparaître à un regard ou à un esprit qui ne pourraient dès lors faire qu'y acquiescer.* » (Bautier et Rochex, 1998, p. 278)

Ce rapport au langage peut bien souvent entraîner des résistances à reconnaître le caractère construit du savoir, ou encore, à reconnaître les formes langagières, symboliques et discursives qui le constituent.

Le langage, en tant que producteur de questions et de regards nouveaux sur le réel, permet d'interroger et de reconsidérer de façon permanente notre représentation du monde. Comme nous l'évoquions précédemment, c'est au travers de la forme textuelle du langage que l'on peut penser le monde en dehors de la simple expérience familière. Le rapport au langage devient alors un outil d'investigation de la réalité, un véritable outil de recherche.

Pour prendre un exemple caractéristique des monographies de notre recherche précédente, un des enseignants d'un cours d'histoire de l'art se refuse catégoriquement à toute présentation chronologique et encyclopédiste de cette discipline. L'enseignant tente de montrer que les œuvres d'art n'existent qu'au travers de systèmes interprétatifs. Ce sont des artefacts que nous voyons au travers d'une épaisseur historique. L'histoire de l'art est ainsi présentée comme fondamentalement ouverte et non déterminée, ne reposant pas sur des vérités absolues, ce qui peut déstabiliser certains élèves pour qui l'histoire est souvent considérée comme une série d'enchaînements de faits préexistant au discours de l'historien qui les décrit. L'histoire de l'art, telle que l'expose l'enseignant, devient en une construction en soi, et la forme textuelle, un outil qui interroge l'image de façon permanente.

On est bien, au regard de cet exemple, au cœur de la pratique de recherche. C'est ce que nous avons appelé, dans notre étude précédente, « la pratique source ». Ainsi, l'exigence que se donne l'enseignant d'aborder l'image au travers de grilles de lectures multiples et ouvertes, de ne pas transformer cet enseignement en une accumulation d'informations factuelles mais plutôt en une mise en perspective qui ouvre les débats autour de certaines problématiques, fait intimement partie de cette « pratique source ».

Mais nous faisons l'hypothèse que cette approche du savoir ne va pas sans poser des difficultés, d'autant plus qu'un certain nombre d'étudiants, en débutant des études supérieures, sont dans l'attente d'une présentation d'un savoir qui fait davantage appel à leur future pratique professionnelle (ce que nous appelons « la pratique cible »). Focalisés sur les exigences de leur futur métier, ils ne prisent dès lors guère les parties du cours qui ne s'y rattachent pas explicitement. Ils supportent alors mal l'exposé d'un savoir instable dans la mesure où des résultats exploitables, en lien direct avec leur future profession, ne sont pas présentés.

Enfin, des difficultés peuvent encore se révéler fréquemment, dans la forme même du langage et plus précisément du langage écrit qu'utilisent ces mêmes étudiants. Beaucoup d'entre eux, bien souvent, témoignent d'une tendance à se réfugier dans un mode d'exposition descriptif « *comme s'ils transcrivaient la vérité, ce qui dénote de leur part, un rapport au savoir naïf, très éloigné du travail de construction caractéristique du discours scientifique.* » M.-C. Pollet (2001, p.68). Ce rapport à l'écrit témoigne d'une conception épistémologique qui traduit une certaine conception fixiste du savoir.

Cette conception et ce rapport au langage peuvent devenir un réel obstacle dans l'enseignement supérieur. Le contrat de communication que l'on retrouve dans cet enseignement est très éloigné de ce que connaissent les étudiants, habitués dans l'enseignement secondaire, à une relation plus exclusivement didactique et dans laquelle le savoir est présenté comme un « déjà-là », stable, ne demandant plus qu'à être mémorisé. Or, la façon dont s'articule les propos tenus dans les discours de l'enseignement supérieur sont pour la plupart du temps à caractère scientifique et se composent d'un jeu d'alternance entre le didactique, l'explicatif, la démonstration, tout en passant par le débat contradictoire. Ces variations étant pour la plupart du temps implicites, les étudiants doivent pouvoir se repérer dans ces différentes formes discursives. De plus, l'étudiant est aussi fréquemment invité à interroger ces discours par une pratique réflexive en lisant des ouvrages et articles extérieurs au contenu strict du cours.

De ce qui précède, nous pouvons dire que les difficultés rencontrées par les étudiants ne sont pas uniquement d'ordre linguistique, puisque ce dernier aspect est aussi, en grande partie, indissociable de leurs conceptions épistémologiques et donc du rapport qu'ils entretiennent avec le savoir.

3. La question du contrat didactique

La notion de contrat suggère le caractère explicite de la mise en place d'une situation mettant en jeu différentes personnes. Un contrat est signé délibérément par différentes parties. Dans le contrat didactique, se noue ainsi une relation qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, aura la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Il devrait donc se construire entre enseignant et enseigné une série d'attentes plus ou moins réciproques qui entraîneront et légitimeront certains comportements.

Mais dans la relation pédagogique enseignant/étudiant, nous remarquons que le terme de « contrat » pose problème : en effet, le présent contrat ne peut être totalement explicite que si l'enseignant détaille exactement les résultats qu'il attend de l'étudiant lors de son évaluation. Non seulement, ce n'est pas réaliste, mais ce n'est sans doute pas souhaitable. Par ailleurs, personne ne connaît les moyens infaillibles qui garantiraient l'appropriation par l'étudiant des connaissances visées.

Comme le souligne Brousseau (1998, p.68), « *un contrat de ce genre, totalement explicite, est voué à l'échec. En particulier, les clauses de rupture et l'enjeu du contrat ne peuvent pas être décrits à l'avance. La connaissance sera justement ce qui résoudra les crises de ces ruptures.* » C'est donc plus dans le processus de recherche de l'ajustement d'un contrat hypothétique que doit être définie la relation didactique.

Ainsi, la satisfaction des termes du contrat par les contractants (enseignant/étudiants) se trouve dès le départ compromise : par le fait même que le discours de l'enseignant s'organise en texte, l'étudiant ne peut répondre aux questions qui lui sont posées que s'il a été un lecteur compétent, c'est-à-dire s'il a été capable d'en reconstruire les implicites. Cette opération ne se réalisera que s'il a pu entrer dans le régime des règles qui régissent ce texte et qui font que les énoncés y prennent sens de leurs relations mutuelles.

De plus, la référence à la pratique de recherche conduit les enseignants à demander aux étudiants d'entrer dans une démarche qui va bien souvent au-delà de ce qui est enseigné. Ceci réclame de la part des étudiants d'approfondir et de penser par eux-mêmes certaines problématiques soulevées par le cours.

Dès lors, les attentes de l'enseignant peuvent être perçues comme opaques et impliquer des malentendus lors de l'évaluation.

4. La question de la relation identitaire et affective au savoir

Comme nous l'avons déjà évoqué, le langage peut se présenter sous une pluralité de registres d'énonciation. Les formes textuelles utilisées peuvent faire état de différentes « postures » qu'entretient le sujet avec le savoir : le « *moi-je* » de l'expérience vécue, celui du récit, celui qui analyse et argumente, etc. Nous avons fait l'hypothèse que les étudiants en difficulté peuvent avoir du mal à passer aisément d'un registre à l'autre, ou pire, peuvent avoir tendance, à privilégier le registre langagier du « *moi-je* » de l'expérience familière et subjective. Comme nous l'avons vu, cet aspect est lié bien souvent à des raisons cognitivo-

langagière et épistémologique, mais elles peuvent aussi être liées à des aspects d'ordre plus subjectif et identitaire. Le langage est alors perçu comme expression de soi et de sa personnalité. Comme le souligne Bautier et Rochex (1998, p. 287) le langage est perçu « *comme étant le fait d'une 'nature' ou d'un processus de 'maturation', et non comme étant le produit d'une construction et d'une histoire toujours inachevées qui requièrent engagement et transformation de soi.* »

Tel est le cas d'étudiants qui sont pris dans une logique d'affirmation de soi ou d'une « crispation identitaire » qui se manifeste par la revendication ou l'opposition. La relation au savoir devient alors dépendante des convictions, des ambitions du sujet.

Tel est encore le cas d'étudiants qui doutent de leur identité pour ne pas prendre le risque du retour sur soi et du changement que cela suppose. Il y a dans ce cas évitement de la confrontation à l'altérité et repli sur soi. Ces aspects sous-tendent la quête de la stabilité identitaire et de la certitude. « *L'identité n'est pas seulement exprimée dans le rapport au savoir, elle y est aussi en jeu ; être confronté à un apprentissage, à un savoir, à l'école c'est y engager son identité et la mettre à l'épreuve,* » (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 30)

Par ailleurs, le savoir peut être perçu dans sa seule dimension affective et faire de celle-ci la condition de l'apprentissage. Ce qui relève du registre de l'apprendre ne peut pas être dissocié de ce qui relève de la sociabilité et de la relation à l'autre, amicale ou familiale. La relation au savoir peut être ainsi vécue par l'étudiant comme relation à l'enseignant, sur le mode de l'affectivité. « *Il y a ainsi dérive relationnelle du rapport au savoir de l'étudiant* » (Rey, 1999). Le savoir ne peut alors plus être pensé dans une logique d'ouverture au monde. Il est davantage lié à la reconnaissance d'autrui plutôt qu'à un processus de régulation de soi par l'élaboration et la transformation de soi ; ces dernières impliquent d'être confronté à l'altérité sociale et aux nouvelles exigences relationnelles auxquelles certains étudiants peuvent avoir des difficultés à adhérer à la sortie de l'enseignement secondaire.

Enfin, l'apprentissage peut également ne pas être perçu comme un « savoir-objet ». Nous entendons par « savoir-objet », un savoir considéré comme un objet intellectuel, le référent d'un contenu de pensée. Or, pour certains étudiants, le savoir est plutôt envisagé comme la maîtrise d'un objet relationnel, ou encore, l'apprentissage de conduites relationnelles : apprendre à comprendre les gens, apprendre la confiance en soi, apprendre à trouver la bonne distance entre soi et les autres, etc. Ce type de relation au savoir se retrouve bien souvent dans certaines orientations d'études en sciences humaines.

5. Les difficultés liées aux attitudes d'études

Sous le vocable « étude », se regroupent des activités variées : l'assistance et les activités de l'étudiant au cours, les diverses activités qu'il mène en dehors du local de cours et, en particulier, la recherche d'informations complémentaires, ses démarches concrètes pour apprendre.

Lorsque l'on interroge les étudiants à propos de leurs pratiques d'étude, de la façon dont ceux-ci se mobilisent, leurs réponses conduisent à l'hypothèse qu'elles sont liées à une certaine conception du savoir. Cette conception peut donc avoir un impact sur la réussite.

Ces observations et hypothèses corroborent celles de Frickey et Primon². Les étudiants qui effectuent un travail de restructuration, de remise en ordre logique du cours – des synthèses, des réécritures, des schématisations, un enrichissement par des recherches complémentaires, etc. - satisfont plus fréquemment aux examens que ceux qui se contentent d'étudier directement leurs notes ou le syllabus, sans un réel travail de réappropriation.

V. La question du rapport au savoir comme objet de recherche

Nous venons de décrire cinq dimensions de l'apprentissage pouvant rendre compte du rapport au savoir : la question du sens des concepts ou des énoncés, la question de ce qui est important dans le savoir, la question du contrat didactique, la question de la relation identitaire et affective au savoir, les attitudes d'études. Ces dimensions sont à considérer en interactions. Elles devraient permettre d'identifier les difficultés potentielles de certains profils d'étudiants.

Ces difficultés seraient ainsi liées, selon nos hypothèses, à :

- un rapport d'évidence au monde associé à un rapport au langage qui privilégierait la dimension de la désignation,
- la recherche de certitudes et d'une stabilité identitaire,
- la prise en compte du savoir dans sa seule dimension affective et relationnelle.

Toutefois, nos dimensions retenues pour tenter de rendre compte de ces caractéristiques n'ont certes pas la prétention de cerner l'étendue et la complexité du concept du rapport au savoir. Elles sont, bien entendu, fondamentalement ouvertes à d'autres.

Pour clôturer ce cadre théorique, nous allons tenter, dans les lignes qui suivent, de circonscrire, de façon généraliste, cette question du rapport au savoir en tant qu'objet empirique.

Poser la question du rapport au savoir, c'est tout d'abord s'interroger sur les rapports à l'apprendre qui sont requis et mobilisés dans des situations variées : apprendre de la physique, des mathématiques, mais aussi apprendre à réparer une moto ou encore initialement tout ce qu'il faut apprendre pour tout simplement survivre. Nous comprenons que le verbe « apprendre » recouvre des processus diversifiés par rapport à différentes sortes de savoir (nous n'apprenons pas une équation mathématique de la même façon que nous apprenons à remplacer le câble d'embrayage d'une moto). Mais cette question de l'apprendre appelle une autre interrogation : qu'est-ce que le savoir, et peut-on parler de savoir à propos de toute activité d'apprentissage ? En fait, on ne peut définir le savoir et l'apprendre, sans définir en même temps un certain rapport au savoir et à l'apprendre. Autrement dit, on ne peut apprendre un savoir que si l'on entre dans les rapports que suppose la constitution de ce savoir et de son apprentissage.

Dès lors, sur le plan de la transmission, si l'enseignement s'interroge sur les contenus des savoirs à transmettre et sur les meilleurs moyens à utiliser pour que cette transmission s'opère,

² « Manières d'étudier en première année à l'université et passage dans l'année supérieure », in G.Felouzis, « Les mutations actuelles de l'université », PUF, Paris, 2003, pp231-249.

il convient aussi que cet enseignement s'interroge sur ce qui fait qu'un sujet adopte ou n'adopte pas la posture appropriée en terme de rapport au savoir.

Citons à ce sujet B. Charlot (2001, p. 13-14) : « *il n'est de savoir que dans un certain rapport au savoir. Cela veut dire que s'interroger sur la transmission d'un savoir implique que l'on s'interroge aussi sur la posture que suppose l'appropriation de ce savoir, sur l'entrée dans certaines formes de rapport au monde, aux autres et à soi-même. Ce qui conduit souvent à s'interroger également sur les relations entre cette posture et d'autres que le sujet assume dans d'autres circonstances (face à d'autres formes de l'apprendre, dans d'autres institutions, ...).* »

Ainsi, parmi les dimensions de « l'apprendre » que nous avons évoquées ci-dessus, certaines sont plus favorables à une authentique saisie du savoir. D'autres, au contraire, entraînent des tensions, des crispations, des contradictions, des inhibitions pouvant contrarier la « bonne posture » à adopter dans les processus d'acquisition du savoir.

Comme le déclare B. Charlot (1997, p. 73), « *un énoncé qui peut être investi dans un rapport au monde, qui soit un rapport de savoir, peut également être investi dans un autre type de rapport au monde.* » Citons pour exemple le fait que ce ne sont pas les mêmes formes d'apprentissage, ni le même type de rapport au monde, qui permettent de devenir un bon psychologue ou de résoudre ses problèmes affectifs et relationnels. De façon plus extrême, citons encore l'attitude de l'étudiant qui joue le jeu du savoir, sans plaisir, pour la note à obtenir ; ou encore, la vision utilitariste des études comme instrument de réussite sociale. L'appropriation du savoir ne peut que s'en trouver fragilisée. « *Ce savoir n'est que peu soutenu par le type de rapport au monde qui lui donne un sens spécifique – il prend sens dans un autre système de sens.* » (B. Charlot, 1997, p. 74). L'engagement dans les études s'en trouve perverti et celles-ci ne sont plus perçues comme moyen d'accéder à des savoirs qui valent par eux-mêmes. Notons que c'est sous sa forme substantialisée que le rapport au savoir et au monde atteint pleinement sa pertinence, quand le savoir a sens et valeur en tant que tel.

Sur un plan plus spécifiquement méthodologique, la notion de rapport au savoir renvoie à un mode d'approche qui s'interroge sur la mobilisation du sujet, sa mise en activité intellectuelle et son désir qui dépend du sens qui soutient cette mise en activité. Cette question du sens est centrale.

Il s'agit donc de s'interroger sur la posture qu'adopte le sujet qui apprend. Autrement dit, quels sont les ressorts de la mobilisation ? Pourquoi le sujet se mobilise-t-il ? Quels sont les buts, les résultats que le sujet désire atteindre ? Quelle posture (rapport au monde, aux autres et à soi-même) assume le sujet qui apprend ?

Cette question du sens peut être envisagée de différentes façons suivant les individus. Cette question est assujettie à la fois à la visée que le sujet ambitionne et au rapport que celui-ci établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait).

Ce sont ces différentes approches, mutuellement en résonance, que tente de cerner l'analyse du rapport au savoir d'un sujet. Ce rapport au savoir est à envisager comme un **processus de production du savoir** pour penser et agir à partir des savoirs appris.

Ainsi, nous tenons davantage compte, dans notre analyse, des apprentissages en situation (actualisés) plutôt que des acquis, ce dernier terme renvoyant seulement aux appropriations cognitives. Il convient donc d'étudier les situations dans lesquelles se mettent en œuvre les

éléments de ce rapport au savoir (les formes variées du savoir répertoriées dans notre première recherche), et de comprendre le sens que les étudiants, en tant que sujets, donnent à leurs activités : ce qu'ils en retiennent, ce qu'ils valorisent ou rejettent, ce qui sous-tend leur plus ou moins grande mobilisation.

Ce que nous tenons à mettre en évidence, ce sont donc davantage les modalités selon lesquelles l'étudiant interprète et donne sens à ses études, plutôt qu'une différence de capital culturel ou de compétence cognitive pouvant rendre compte du processus de différenciation.

Par ailleurs, si la question des compétences pour tel ou tel type d'études est un élément important, n'oublions pas qu'on ne peut réellement s'approprier des savoirs que si on met en œuvre ce qui est nécessaire pour les atteindre. Pour ce faire, on doit percevoir les exigences de cette mise en œuvre, ce qui dépend du sens qu'on donne aux activités.

Telle que nous venons de définir cette notion de rapport au savoir, nous comprenons que les modes d'opérationnalisation de celle-ci ne sont pas simples et univoques, puisqu'ils objectivent davantage des relations et des processus que des entités fixes. Il convient donc de privilégier des méthodes de recueil de données diversifiées et de ne pas généraliser trop hâtivement.

ASPECTS METHODOLOGIQUES

ASPECTS METHODOLOGIQUES

I. Introduction

Comme nous l'avons souligné en introduction, la présente recherche s'articule avec celle que nous avons réalisée en 2002-2003 intitulée : "*Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles*" (2003) et est la deuxième partie de la recherche entreprise l'an dernier : "*Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*" (2004).

Notre objet actuel – le rapport au savoir des étudiants de l'enseignement supérieur – indiquait de s'inscrire dans une démarche méthodologique, non plus caractérisée par les mêmes principes que ceux décrits dans les rapports intermédiaires et finaux de ces recherches, mais bien par ceux que nous présenterons plus loin.

II. Echantillon des enseignements

La première partie de la présente recherche (2004) avait conduit à choisir des enseignements en Région de Bruxelles-Capitale, de telle sorte que soient représentés:

- deux types de cours – universitaires et non universitaires de type court,
- les différents pouvoirs organisateurs,
- trois champs disciplinaires – la psychologie, l'histoire de l'art et la physique (plus particulièrement l'électricité),
- des enseignements faisant partie du curriculum obligatoire de la première année du premier cycle à l'Université et des enseignements faisant partie du curriculum obligatoire de la première année en Haute Ecole.

Les disciplines avaient été choisies en fonction des spécialités représentées dans l'équipe des chercheurs. S'agissant d'analyser le rapport au savoir dans ses aspects généraux et spécifiques des étudiants rencontrés, il convenait en effet qu'un chercheur spécialisé soit désigné par domaine.

Pour chacun des 17 étudiants suivis - 5 en psychologie, 6 en histoire de l'art et 6 en physique - , une monographie a été produite. Ces textes visaient à décrire à la fois : des questions génériques (sens accordé aux études, aspect identitaire du sujet concernant son sentiment de compétence), la perception générale du cours, les attitudes d'étude ainsi que la relation d'objectivation du savoir et la relation au sens. Une lecture transversale des ces monographies fut tentée, en référence aux différentes difficultés que les échanges systématiques entre chercheurs avaient permis de dégager.

Pour déterminer l'échantillon des enseignements de la présente année de recherche, il nous est apparu indispensable de garder la même population de référence que celle de la recherche précédente (2004). Notre connaissance de ces enseignements (2003) et des difficultés des

étudiants (2004), nous permettait en effet de circonscrire de manière pertinente les caractéristiques dont nous faisons l'hypothèse qu'elles peuvent avoir une incidence sur l'approche du savoir par tel ou tel étudiant.

Cependant un des enseignements qui faisait partie de cet échantillon, le cours de psychologie différentielle (PSYCHO 1), n'est plus encadré par le même enseignant en 2004-2005. Deux jeunes enseignants en partagent la charge. Ces informations nous ont conduits à anticiper les effets probables de ce changement. Nous avons donc décidé de nous intéresser au cours de *psychologie expérimentale* dont les caractéristiques sont assez proches du cours de *psychologie différentielle*.

L'investigation portera donc sur cinq des cours étudiés dans la première partie de cette recherche et sur un cours proche de celui de *psychologie différentielle* précédemment étudié.

La composition des profils de l'équipe des chercheurs a permis de conserver l'éventail des trois champs disciplinaires principaux cités plus haut.

Comme pour la première partie de cette recherche, nous avons veillé à conserver au moins un enseignement dans chacun des pouvoirs organisateurs, soit :

- une institution officielle dépendant de la Communauté française de Belgique,
- une institution officielle neutre subventionnée,
- une institution libre non confessionnelle,
- une institution libre confessionnelle.

Les tableaux suivants présentent de manière synoptique l'ensemble des enseignements actuellement investigués.

Champ « Electricité »

Code	Type	Faculté Département Orientation	Niveau	Titre	Cours	Exercices	Labo
Elect01	Supérieur Type court	Technique Electromécanique	1 ^{ère} année	Electricité appliquée	x		x
Elect02	Universitaire	Sciences Physique, mathématiques, chimie, géologie	1 ^{er} cycle, 1 ^{ère} année	Physique générale	x	x	x

Champ « Psychologie »

Code	Type	Faculté Département Orientation	Niveau	Titre	Cours	TP
Psycho1'	Universitaire	Sciences psychologiques et de l'éducation	1 ^{er} cycle, 1 ^{ère} année	Psychologie expérimentale	x	x
Psycho 03	Supérieur Type court	Ergothérapie	1 ^{ère} année	Psychologie et pédagogie	x	

Champ « Histoire de l'art »

Code	Type	Faculté Département Orientation	Niveau	Titre	Cours	TP
Art01	Supérieur Type court	Section « Arts visuels » Option : Illustration	1 ^{ère} année	Histoire et histoire des arts	x	
Art02	Universitaire	Philosophie et Lettres Histoire de l'art et archéologie Tronc commun	1 ^{er} cycle, 1 ^{ère} année	Notions d'art du XXe siècle	x	

III. Rappel des aspects méthodologiques spécifiques à la première partie de la recherche

L'objectif étant de mieux connaître le rapport au savoir des étudiants des différents cours retenus, il était apparu que plusieurs entretiens semi-directifs, avec chaque étudiant d'un échantillon déterminé pour chaque cours, étaient requis. Nous avons sélectionné à cette fin, trois étudiants pour chaque cours considéré, évalués comme « moyens-faibles » au regard des notes obtenues en fin de premier quadrimestre. Deux cas de figures s'étaient présentés : le cours visé s'étalait sur toute l'année ou ne commençait qu'au second quadrimestre. Dans le premier cas, la note prise comme critère était celle obtenue aux épreuves du cours investigué ; dans le second, celle de cours dont les caractéristiques étaient estimées suffisamment proches du cours visé.

Le premier entretien avait tenté de cerner, en approche globale, le rapport au savoir de l'étudiant, en ce compris une perspective « biographique ». Un canevas articulé sur ce thème avait été mis au point après quelques essais d'entretiens non-directifs avec des étudiants hors échantillon (cf. Rapport final de la 1^{ère} année, août 2004, pp.31-33).

Le deuxième et le troisième entretiens avaient tenté d'aborder davantage les difficultés liées au cours considéré et à son étude. Leurs canevas n'avaient, contrairement à celui du premier entretien, pas pu être étroitement anticipés dans la mesure où nous pouvions nous attendre à des profils d'étudiants relativement différents, avec lesquels il était approprié d'approfondir tel ou tel thème. Aussi les bases de référence pour ces deux entretiens étaient-elles restées volontairement ouvertes, tout en s'assurant des lignes de conduite générales harmonisées (cf. *ibid.*, pp.34-38).

Le troisième entretien s'était déroulé après les examens et avait été axé plus systématiquement sur la manière dont les étudiants avaient anticipé l'étude en vue de l'examen et comment ils avaient réagi à l'épreuve. Ce troisième entretien avait été mené de façon collective avec plusieurs étudiants (deux ou trois) fréquentant le même cours (cf. *ibid.*, pp.38-39).

Enfin, une autre prise d'information avait été réalisée au travers d'un écrit demandé aux étudiants : un « bilan de savoir », tel que l'ont pratiqué Bauthier et Rochex (1998) avec des étudiants de l'enseignement secondaire en France. Il avait ainsi été proposé aux étudiants de rédiger un court texte visant à répondre aux deux questions suivantes :

- « Apprendre, c'est... »
- « Depuis que vous êtes né, qu'est-ce que vous avez appris, qu'est-ce qui est important pour vous ? »

Aucune autre recommandation n'avait été formulée, et aucune précision n'avait été fournie même en cas de demande de l'étudiant afin de ne pas l'influencer sur la manière d'aborder les réponses aux questions liées, ou sur la manière de les rédiger.

Conditions liées aux entretiens

- Ils ont eu lieu durant la période de la mi-février à début juillet 2004.
- Tous les entretiens se sont déroulés en dehors des heures de cours auxquels les étudiants étaient tenus d'assister.
- Ils ont été organisés dans les locaux de l'établissement, à l'exception d'un entretien mené dans l'internat fréquenté par l'une des étudiantes.
- Un lieu propice aux échanges discrets a été recherché, s'accompagnant parfois de certaines difficultés pratiques.
- Les entretiens ont été enregistrés afin d'assurer la qualité d'écoute du chercheur à l'égard des propos de l'étudiant et d'autoriser ré-écoutes et analyses sur base d'un matériel fidèle.
- L'interviewer a insisté sur la confidentialité des propos recueillis.

IV. Aspects méthodologiques spécifiques à la deuxième partie de la recherche

1. Prise et reprise de contact avec les enseignants et les responsables

Après avoir déterminé les champs disciplinaires et les enseignements que nous voulions étudier (voir ci-dessus), nous avons repris contact avec les enseignants sollicités en 2003 et en 2004 afin de leur demander s'ils acceptaient que leurs cours soient à nouveau le lieu d'une recherche.

Contact avec les enseignants

Notre demande auprès des enseignants a fait l'objet d'un courriel ou d'un contact téléphonique au cours duquel nous avons explicité nos objectifs et notre démarche générale de travail.

Les six enseignants retenus ont tous accepté et marqué leur intérêt pour notre étude.

Il a été promis de leur communiquer, au terme de l'année académique 2004-2005, les parties générales de notre rapport final pour cette année ainsi que la partie spécifique à leur cours.

2. Mode d'investigation: les préalables

2.1. Une démarche confirmatoire et quantitative

Comme souligné plus haut, la présente recherche s'appuie sur un choix d'enseignements explorés dans la recherche précédente (2003) et dans la première partie de la présente recherche (2004). La démarche générale d'investigation des caractéristiques de ces enseignements et de l'impact de celles-ci sur le rapport au savoir d'étudiants en difficulté, avait un caractère exploratoire et qualitatif. Le contexte et l'objet de la présente étude indiquaient de rompre avec ces principes et de s'inscrire dans une démarche confirmatoire et quantitative.

Les entretiens menés auprès des étudiants (2004) avaient été dirigés par un interlocuteur unique pouvant instaurer la continuité de « compréhension » requise dans le dialogue avec chacun des étudiants suivis. Toutefois, dans la mesure où les contraintes temporelles l'avaient permis, une assistance duale *expert – novice* (voir recherche 2003) à certaines séances de cours avait gardé son sens. Les échanges entre les membres de l'équipe qui en avaient résulté avaient permis d'affiner la caractérisation des types de difficultés liées aux spécificités et contextes des enseignements.

En ce qui concerne notre étude actuelle et s'agissant cette fois, de tenter de valider les difficultés mises en évidence l'an dernier, nous avons opté pour un recueil de données sur base d'un questionnaire pouvant être présenté et expliqué par un seul interlocuteur. Chaque chercheur s'est ainsi occupé du questionnaire relatif aux cours faisant partie de son domaine d'expertise.

2.2. La sélection des étudiants

Dans le cadre de cette étude, nous n'avons pas sélectionné en particulier tel ou tel type de profil d'étudiant. En effet, pour rappel, notre objectif consiste à essayer de valider les difficultés mises en évidence dans le cadre de la recherche menée en 2004 sur un échantillon d'étudiants « tout venant ».

Toutefois, nous ne pouvons pas affirmer que notre échantillon soit toujours parfaitement représentatif des étudiants inscrits, puisque nous avons uniquement fait passer le questionnaire aux étudiants présents au cours où nous nous sommes rendus. Dans le cas de certains cours, notamment à l'université, le profil des étudiants qui assistent avec régularité au cours est spécifique.

3. Mode d'investigation: L'administration des questionnaires

3.1. Les orientations du questionnaire

Ce questionnaire comporte une soixantaine de questions qui se regroupent en cinq dimensions distinctes dégagées au travers du cadre de la problématique :

- des questions générales sur les étudiants eux-mêmes : leur âge, leurs études secondaires, les études qu'ont suivies les parents etc.
- le sens et la conception du savoir,
- la relation identitaire et affective au savoir,
- le contrat didactique,
- les attitudes d'étude.

Si ces différents aspects visent les mêmes objets d'analyse, tant en histoire de l'art, qu'en physique et en psychologie, la rédaction des questions peut varier selon le champ disciplinaire : certaines questions sont communes, d'autres, pour certaines dimensions, sont déclinées spécifiquement selon la discipline. Les hypothèses de départ n'impliquant pas de fusionner les effectifs liés aux différents champs disciplinaires, la spécificité d'une partie du questionnaire ne constitue pas un biais.

Le questionnaire est composé de questions de différentes formes :

- des items face auxquels les étudiants sont invités à émettre un degré d'accord (« Pas du tout d'accord », « Pas d'accord », « Plutôt d'accord » et « Tout à fait d'accord »),
- des items que les étudiants sont invités à classer par ordre d'importance,
- des questions ouvertes.

Pour construire le questionnaire, nous avons tenu compte des sources suivantes :

Sources prises en compte en 2003

- le déroulement des séances de cours en auditoire,
- les entretiens occasionnels avec les étudiants,
- les supports écrits d'étude destinés ou conseillés aux étudiants,
- les questionnaires d'examen.

Sources prises en compte en 2004

- les déclarations d'étudiants participant régulièrement au cours, recueillies lors d'entretiens en situation discrète,
- un « bilan de savoir » demandé aux mêmes étudiants,
- les notes prises au cours par ces étudiants.

Sources nouvellement prises en compte

- les difficultés mises en évidence par l'étude menée en 2004,
- les entretiens « conclusifs » menés avec les enseignants ayant participé à l'étude terminée en 2004,

- pour le cours de *psychologie expérimentale* nouvellement introduit dans l'étude actuelle :
 - les supports écrits d'étude destinés ou conseillés aux étudiants,
 - l'observation du déroulement de deux séances de cours en auditoire,
- nos hypothèses définies sur base des difficultés mises en évidence l'an dernier avec quelques modulations pour PSYCHO 1'.

3.2. Le questionnaire

De manière à ne pas surcharger inutilement cette partie du rapport, nous avons choisi de ne pas retranscrire intégralement les trois questionnaires construits.

Ils sont toutefois entièrement retranscrits avant l'analyse quantitative de chaque cours investigué.

3.3. L'administration du questionnaire aux étudiants

Pour les trois premiers cours déjà investigués, l'administration du questionnaire a été réalisée en plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'enseignant a été contacté pour fixer une date de séance du cours et les modalités minimisant les inconvénients pour le bon déroulement de l'enseignement. Le jour de la passation du questionnaire, le chercheur s'est brièvement présenté aux étudiants et leur a expliqué la raison de sa présence et notre démarche en quelques mots. Il a ensuite rapidement expliqué comment compléter le questionnaire.

Comme nous l'avons déjà souligné ci-dessus, nous ne pouvons garantir le caractère représentatif des étudiants ayant répondu au questionnaire. En effet, nous n'avons pu faire passer ce questionnaire qu'aux étudiants présents lors de la séance de cours négociée avec l'enseignant. Il nous faudra donc être particulièrement prudents lorsque nous analyserons et interpréterons les résultats recueillis via les questionnaires. Voici le nombre de questionnaires complétés pour chaque discipline :

- 64 en histoire de l'art en Haute Ecole,
- 100 en histoire de l'art à l'Université,
- 21 en physique à en Haute Ecole,
- 55 en physique à l'Université,
- 43 en psychologie en Haute Ecole,
- 104 en psychologie à l'Université.

3.4. L'analyse du questionnaire

3.4.1. L'analyse des questions fermées (items)

L'analyse du questionnaire s'est déroulée en deux temps que nous allons détailler ci-dessous.

Dans un premier temps, nous avons souhaité réaliser une analyse globale des réponses des étudiants aux items. L'analyse s'est donc penchée sur les fréquences de réponses des étudiants et ce, pour chaque item.

Dans un second temps, nous avons souhaité affiner les résultats que nous avons pu mettre en évidence grâce aux fréquences. Pour ce faire, nous avons réalisé des croisements entre données à l'aide de différents outils statistiques que nous allons brièvement décrire. Notons que l'utilisation des outils s'est diversifiée en fonction des hypothèses que nous voulions mettre à l'épreuve pour chacune des disciplines étudiées. Voici ces outils :

- *Regroupement d'items :*

Parfois il s'est avéré nécessaire de grouper certaines questions qui influencent une tendance dans le même sens. Par exemple, il a paru bon en physique de regrouper certaines questions concernant la désignation. En effet, l'analyse individuelle d'un grand nombre d'items allant dans le même sens ou traitant du même objet, ne permet pas toujours de se faire aisément une idée globale des réponses des étudiants. De plus, le regroupement de plusieurs questions recoupant une même idée a permis de vérifier la cohérence des réponses des étudiants.

- *Calcul de corrélations entre différentes séries de résultats :*

Elles nous permettent de voir si les réponses à une question sont tout à fait liées à celles d'une autre question, ou si elles le sont peu ou pas du tout. Notons qu'une corrélation très forte permet parfois de supprimer une question, car elle peut entraîner un sens semblable à deux questions. Elle peut également nous permettre de vérifier la cohérence des réponses fournies. Ces corrélations sont celles qui s'adaptent à des rangs vu que les réponses s'échelonnent de 0 à 4 (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »).

- *Tableaux de contingence :*

De nombreux tableaux de contingence ont permis des croisements entre variables. Leur analyse est un atout précieux. En effet, elle permet de mettre en évidence un nombre « X » d'étudiants ayant, par exemple, répondu « tout à fait d'accord » à un item et « pas du tout d'accord » à un autre item.

Notons qu'il aurait été fastidieux de les faire tous. Une cinquantaine de questions amènerait 2^{50} tableaux, c'est-à-dire un résultat de l'ordre de 10^{15} à la quinzième puissance ! Il serait d'ailleurs inutile de calculer tout cela, car c'est le sens et donc la théorie sous-jacente que nous avons délimitée, qui guide le travail d'investigation.

- *Calcul d'un indice :*

Un indice indique la fréquence de réponses « d'accord » et « tout à fait d'accord » pour un ou plusieurs items. Il varie de 0, obtenu si aucune question n'a fait l'objet d'une réponse positive, au nombre total de questions, obtenu si l'étudiant a répondu « d'accord » ou « tout à fait d'accord » à toutes les questions. Notons qu'il faudra préalablement veiller à recoder les questions pour que les degrés d'accord aillent dans le même sens.

- *Typologie :*

Dans certains cas, le programme SPSS a permis de réaliser une typologie. Dans d'autres, il a fallu la construire et l'analyser « au cas par cas » au moyen de filtres.

Notons que ces analyses se rapprochent plus d'une forme d'analyse qualitative que d'un traitement statistique en bonne et due forme, mais elles ont le mérite d'apporter plus de renseignements, plus en finesse, et donc d'essayer de dresser des profils d'étudiants même sur base de petits effectifs. Soulignons également le rôle déterminant de la réflexion qui se trouve à l'origine de notre travail et qui l'a guidé pas à pas. Sans une théorie, aucun véritable questionnement n'aurait été réalisable.

Remarques importantes concernant le regroupement et l'analyse des items

Il est important de souligner que le recodage des réponses d'un item peut déformer son sens initial. Par exemple, si l'on renverse l'item « *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise* », on obtient l'affirmation suivante : « *Quand je comprends tout dans le cours, je me sens à l'aise* ». Or, il est tout à fait possible de trouver des étudiants qui, bien que comprenant parfaitement le cours, ne se sentent pas à l'aise.

Vu les conditions de recueil des réponses, - un cours précis dans chacune des matières -, il était inutile de se pencher sur des niveaux de signification (d'un point de vue statistique). Ceux-ci n'avaient aucun sens puisque notre objectif était de pouvoir établir l'existence de certains profils d'étudiants pour mettre en évidence des difficultés relatives à leur entrée dans l'enseignement supérieur.

3.4.2. L'analyse des questions ouvertes

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le questionnaire auquel ont été soumis les étudiants comportait, outre des questions fermées, deux questions ouvertes.

Pour les cours d'histoire de l'art et de psychologie, les questions étaient les suivantes :

- 1) Racontez un événement significatif de votre vécu d'étudiant dans ce cours.
- 2) Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant ?

Pour les cours de physique, les questions étaient formulées ainsi :

- 1) Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant ?
- 2) Racontez brièvement une circonstance qui vous a permis, à un moment donné du cours, de bien comprendre ce que le professeur était en train d'enseigner.

L'intérêt des questions ouvertes réside dans le fait que les sujets ne se prononcent pas sur des affirmations imposées par le questionnaire, mais choisissent eux-mêmes les remarques qu'ils entendent formuler. Ce qui émerge donc, ce sont les aspects (positifs ou négatifs) du cours tels qu'ils apparaissent spontanément aux étudiants.

Cette caractéristique des questions ouvertes est renforcée ici par le fait que nous avons choisi des questions qui n'orientaient en aucune manière l'attention vers une dimension particulière du cours. La question « Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant ? » invitait en effet à prendre une posture de description extérieure du cours, sans exclure le jugement de

valeur. L'autre question posée, que ce soit pour les cours d'histoire de l'art et de psychologie ou pour les cours de physique invitait à l'évocation d'une circonstance plus ponctuelle, quoique significative. Mais rien dans l'énoncé des questions n'imposait de parler de la difficulté des concepts, de l'accès au sens, de la subjectivité de la parole professorale, de la clarté du contrat didactique, etc. : si l'étudiant en arrivait à parler de tel ou tel aspect, c'était de sa propre initiative.

Pour ce qui est du traitement des réponses, nous avons repéré et noté les thèmes qui apparaissaient dans les réponses aux deux questions. Cette première phase permettait d'obtenir, pour les étudiants d'un cours donné, une liste de thèmes. Bien entendu, chaque thème apparaît avec une formulation différente chez les différents étudiants qui l'expriment. Il est de la responsabilité du chercheur de décider que différentes formulations renvoient bien à un même thème. Mais cette décision est contrôlée au cours d'une deuxième phase qui donne lieu à une relecture de l'ensemble des réponses et qui permet un reformatage des thèmes exprimés.

Ce travail achevé, il est possible de dénombrer les occurrences de chaque thème. C'est ce que nous indiquerons pour chacun des cours observés. La fréquence d'un thème est à rapporter au nombre de questionnaires recueillis pour un cours donné. Mais il faut noter que ces chiffres de fréquence sont à apprécier en rapport avec le fait que les thèmes sont exprimés à l'initiative des étudiants ; dans cette optique, une fréquence d'apparition de 15 ou de 20 sur un total de 60 questionnaires est considérable. En effet, une telle fréquence pour un thème signifie non pas que 15 étudiants sont d'accord avec l'idée en question (ils sont peut-être beaucoup plus), mais bien que 15 étudiants ont choisi de leur propre initiative d'exprimer cette idée.

Nous avons noté, pour certains thèmes, quelques formulations particulièrement significatives rencontrées dans les réponses : elles sont données entre guillemets et en italiques ; l'orthographe et la ponctuation ont été conservées.

Enfin nous avons regroupé les thèmes exprimés en fonction de leur proximité.

MONOGRAPHIES

Il s'agit de rester prudent dans l'interprétation des résultats que nous formulons. D'une part, la majorité des monographies de notre première année de cette présente recherche fait apparaître que les spécificités d'un cours peuvent être favorables à certains étudiants et pas à d'autres, en raison de l'histoire, du projet, de l'identité de ceux-ci. D'autre part, et par extension, si cette présente étude vise à clarifier certains caractères favorables (ou défavorables) d'un cours pour un grand nombre d'étudiants par l'administration d'un questionnaire à une large population, une généralisation ne sera toutefois pas nécessairement autorisée.

HISTOIRE DE L'ART

COURS D'HISTOIRE DE L'ART (ART 1) - ECOLE SUPERIEURE DES ARTS -

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Histoire et histoire des arts
Type d'enseignement	Enseignement supérieur artistique de type court
Faculté ou département	Section « Arts visuels », option « graphisme ».
Cycle, année(s) d'étude	1 ^{ère} année de graduat
Statut de l'enseignement	Cours magistral
Nombre d'heures	2 heures de cours/semaine durant toute l'année académique
Auditoire	Petite salle à gradin d'une soixantaine de places
Nombre d'étudiants	40 étudiants inscrits Assistance moyenne au cours : environ 30 étudiants
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	Notes rédigées par l'enseignant Références bibliographiques sur lesquelles repose la construction du cours
Modalités générales d'évaluation	Examen écrit en janvier et en juin

Caractéristiques du cours et description de ses contraintes

L'enseignant annonce, dès le départ, le déroulement d'un cours ponctué d'une série de va-et-vient allant de la Grèce antique à l'époque contemporaine. Ce cours affirme clairement une volonté de quitter une histoire de l'art de nature encyclopédique, chronologique et linéaire, pour une présentation transversale mettant en évidence les constantes et les moments de ruptures historiques dans l'évolution de l'art occidental.

Cette présentation transversale, à travers l'histoire de notre culture, propose une série de liens, de mises en relations, tant sur les plans philosophique que sémiologique et formel. Des constellations sont, en quelque sorte, ainsi formées entre des œuvres d'art issues d'époques différentes. Ce cours tente de montrer que ces multiples relations se construisent à partir de présupposés, qui reposent sur un certain nombre d'arbitraires qu'il convient de déterminer dans une perspective historique. De par cette prise de position, l'enseignant tente de démontrer que l'histoire de l'art, telle qu'il la conçoit, est fondamentalement ouverte et non déterminée, ne reposant pas sur des vérités absolues. L'histoire de l'art ainsi conçue devrait, à ses yeux, nous faire prendre conscience que l'art est un objet qui ne cesse de se construire et de se déconstruire pour finalement nous amener à comprendre le sujet humain dans son rapport au monde. Ceci oblige à inclure l'histoire de l'art dans différents champs de savoirs : anthropologique, philosophique, psychanalytique, etc. « *Il n'y a pas une histoire de l'art, mais des histoires de l'art* » soulignera l'enseignant.

Une large partie du cours observé propose une analyse de la problématique de l'émergence de l'image en Occident : le drame d'une image qui devra cesser d'incarner l'invisible (ou l'au-delà) pour que celle-ci puisse prendre la signification psychologique d'une copie imitant un modèle. Ce qui sera remis en question avec Plotin qui imprimera le véritable statut de l'image en Occident : une image qui au lieu d'être définie comme imitation de l'apparence sera interprétée philosophiquement, en même temps que traitée plastiquement, comme expression de l'essence.

Une des contraintes majeures, pour ces étudiants de première année de graduat, est d'accepter une immersion dans une toute autre façon d'aborder l'histoire de l'art, une histoire qui rompt avec la lecture chronologique habituellement proposée dans les premières années des études artistiques.

Une seconde contrainte est l'acceptation d'un discours souvent pris dans un contexte problématisé, qui déborde du champ de l'histoire de l'art, pour davantage insérer la réflexion des étudiants dans la question de l'art et de la perception. Ceux-ci sont alors invités à s'immerger dans une pratique réflexive qui devrait leur permettre d'adopter un regard critique en questionnant tout à la fois la problématique de l'image et leur pratique de futur illustrateur.

Apparaît alors une troisième contrainte, qui résulte de ce qui précède, et qui est celle d'une pratique cible (les travaux graphiques des étudiants) interrogée et remise en question par la pratique source (les enjeux conceptuels du cours), ce qui ne va pas sans provoquer une réelle déstabilisation chez un grand nombre d'étudiants qui ne se sont pas encore approprié les grilles de lecture proposées par l'enseignant. Marquons par ailleurs que ces dernières, sont construites, comme déjà signalé, à partir de champs conceptuels multiples (philosophique, sémiotique, anthropologique, etc.) par rapport auxquels les étudiants n'ont que peu de pré-requis.

Enfin, notons encore qu'il est conseillé aux étudiants de combler les implicites du cours par un travail personnel de recherche documentaire.

Synthèse des difficultés rencontrées par les trois étudiantes interrogées

Le premier aspect qui se dégage des entretiens semble mettre en évidence un sentiment de rupture avec ce que ces étudiantes ont connu dans l'enseignement secondaire, sentiment vécu à des degrés différents selon la façon dont elles entrevoient au départ la « scène » du cours.

Elles semblent profondément perturbées par la forme du cours et la personnalité de l'enseignant. Leurs premières impressions sont vécues sur le mode du rejet. Les expressions utilisées sont particulièrement parlantes : *« ce qui était plus facile pour moi l'année passée, c'est que j'étais proche de mes profs ; il est tellement dans son monde ; je le trouvais prétentieux..., j'avais le sentiment qu'il se mettait au-dessus de nous et qu'il nous considérait comme des moins que rien ; il remet en question toutes les bases que j'ai eues en histoire de l'art... ; j'ai l'impression de ne plus rien connaître, c'est tellement différent de ce que j'ai connu ; c'est un cours qui ne me parle pas, on ne sait plus à quoi on a à faire... »*

Pour Elodie et Julie, les propos semblent toutefois devenir plus nuancés avec le temps et elles finissent par reconnaître que les remises en question qu'effectue l'enseignant les ouvrent à un nouveau type de réflexion. Mieux, au travers de leurs propos se laisse entrevoir le fait que l'enseignant a réussi à infléchir leur identité : « *nous ne voyons plus les choses de la même façon* », nous diront-elles toutes les deux, lors de l'entretien collectif. En revanche, Aurore adopte, quant à elle, une position de fermeture et de repli. Elle semble ne pas vouloir quitter le formalisme scolaire qu'elle a connu dans ses études secondaires et paraît avoir besoin de repères qui la sécurisent. Elle manifeste une opposition affirmée par rapport aux propos de l'enseignant et revendique ses « *goûts* » en matière artistique, puisqu'elle juge le discours de l'enseignant comme étant de l'ordre de l'opinion personnelle. D'une moindre façon, ce même sentiment d'arbitraire du savoir est éprouvé par Elodie qui semble vouloir mettre à l'épreuve les dires de l'enseignant par la consultation de livres ou par le désir d'en discuter avec d'autres personnes. Cependant, il ne s'agit plus cette fois d'une démarche de fermeture, mais plutôt d'une attitude qui témoigne davantage d'une recherche de certitudes.

Un autre aspect bien présent qui émerge des entretiens est la composante relationnelle et affective du rapport au savoir. Le désir d'entretenir des rapports plus proches, de dialoguer et de poser des questions dans un climat de confiance, sans crainte d'être jugé semble être unanimement souhaité. Si ces aspects sont regrettés par nos trois étudiantes, qui de plus jugent, comme nous venons de le voir, l'enseignant comme étant « *trop dans son monde* », ou encore « *prétentieux et hautain* », force nous est de constater que celui-ci finit par exercer une certaine attraction chez deux d'entre-elles ; ce qui semble avoir aussi une conséquence sur la réception du savoir enseigné.

Concernant les aspects plus spécifiquement liés au contenu du cours, cette réflexion transversale d'une histoire de l'art dans laquelle les étudiants sont invités à s'immerger est déstabilisante puisque totalement nouvelle pour la plupart d'entre eux. La complexité des enjeux conceptuels laisse les étudiants dubitatifs quant au fait de pouvoir envisager une appropriation maîtrisée de la matière. Ce cours impose aux étudiants de se départir d'un rapport d'immédiateté à l'expérience, à la situation.

Nous proposons dans ce qui suit de résumer les principales difficultés rencontrées par nos étudiantes et qui sont directement liées aux deux dimensions que nous avons nommées « la relation d'objectivation du savoir » et « la relation au sens » :

- **Difficultés liées à la forte problématisation du cours et qui demande de la part des étudiants une acceptation de l'implicite exigeant une suspension provisoire du sens.**

Elodie et Justine s'interrogent mais semblent aussi accepter le fait de ne pas tout comprendre dans l'instant, même si la question du temps de l'apprentissage et de ce qui en résulte à terme est évoquée avec quelques inquiétudes par Elodie. « *Est-ce que ces trois années d'études sont suffisantes ?* », se demande-t-elle ? Cette attitude est, comme nous l'avons déjà signalé, en phase avec l'appropriation du savoir tel que le souhaite l'enseignant, puisque selon lui, c'est par mimétisme d'une certaine pratique réflexive que les étudiants arriveront à adopter un regard critique sur l'histoire et sur leur pratique de futurs créateurs d'images.

En revanche, Aurore semble éprouver une difficulté à accepter cet aspect : elle rejette le cours puisque, selon ses dires, elle ne voit pas de liens immédiats avec sa pratique d'illustratrice. Elle ne veut pas accepter l'implicite du discours de l'enseignant. Ses attentes sont clairement utilitaristes voulant des résultats concrets dans l'instant.

- **Difficultés liées à une problématisation de type allusif.**

En relation avec la difficulté précédente, si l'acceptation de l'implicite est requise, les étudiants sont aussi invités à s'informer par eux-mêmes pour compléter leur manque de pré-requis. De nombreux concepts sont inconnus de la part des étudiants ce qui les obligent à devoir faire cette démarche. Or, les étudiantes interrogées déclarent pour chacune ne pas avoir le temps d'accomplir cette démarche.

- **Difficultés quand la pratique source interroge la pratique cible.**

Ce cours d'histoire de l'art qui se présente, en première analyse, comme relevant de la pratique source, c'est-à-dire de la pratique qui produit le savoir, semble aussi vouloir entretenir une relation étroite avec la pratique cible, la future profession des étudiants. L'enseignant prend en compte qu'il s'adresse à de futurs illustrateurs et tend à infléchir leur regard de créateurs d'images. Il tend à faire en sorte que leurs pratiques artistiques tiennent davantage compte d'une prise de conscience du contexte historique dans lequel elles s'inscrivent ; par-là, il vise à ce que les notions conceptuelles débattues lors des différents cours les amènent à porter un regard critique sur leur propre pratique.

Cet aspect va insécuriser nos trois étudiantes, à la fois par cette nouvelle façon de lire l'histoire, et par la remise en question de leurs travaux graphiques fortement imprégnés de conventions stéréotypées.

Toutefois, cette relation pratique source/pratique cible semble avoir fondamentalement bouleversé la conception des travaux graphiques d'Elodie et Julie. Les notions de jugement de goût et de beauté sont remises en question et une vigilance pour ne pas tomber dans les stéréotypes esthétiques est mise en avant. Ce télescopage pratique cible/pratique source rend aussi compte de nombreuses difficultés dont une méconnaissance manifeste de la part des étudiantes de ce qu'énonce l'enseignant à propos de l'art contemporain, ainsi qu'une difficulté à établir des liens distanciés du point de vue historique. Aurore, quant à elle, refuse de façon catégorique toute forme de « modernité » en matière artistique, refus justifié par le fait que cette forme d'art a rompu avec la figuration. La crispation identitaire est une fois de plus bien présente chez cette étudiante, qui ne veut en aucun cas se départir de ses modèles.

- **Difficultés à distinguer les différents registres du discours.**

Elodie nous dit qu'elle ne semble pas toujours saisir si les propos de l'enseignant sont issus de la littérature scientifique ou si l'enseignant communique une position personnelle. Ainsi, elle ne semble pas percevoir clairement le statut de ce qui est dit : auteur/ enseignant, deux registres de parole différents.

Quant à Aurore, elle ne semble pas du tout percevoir le fait que le discours de l'enseignant est une construction issue d'une littérature scientifique. Selon elle, comme nous l'avons déjà évoqué, les propos de l'enseignant sont de l'ordre de l'opinion.

- **Difficultés quand le savoir se présente comme une recherche tout en ne donnant pas de résultats**

« *Il me semble que l'on peut interpréter ce qu'il dit de mille façons différentes* », nous dit Elodie ; « *Ce qu'il dit semble toujours inachevé* », nous dit encore Aurore. Les propos de l'enseignant interrogent plus qu'ils ne confirment. Il ne s'agit pas d'un discours qui donne des « résultats » mais qui interroge plutôt l'histoire sans chercher nécessairement des convergences, et encore moins des certitudes.

Concernant les difficultés spécifiques à l'étude du cours, abordons à présent les contraintes propres au langage et à son travail de mise en forme. Le rapport au langage, et plus particulièrement le langage sous sa forme scripturale, engendre, dans les trois cas, des difficultés. Il semble loin d'être envisagé comme un outil pour reconsidérer et penser les aspects conceptuels du cours lors de son étude, si ce n'est pour Elodie qui déclare que c'est la première fois, dans sa préparation de l'examen de juin, qu'elle étudie le cours par le détour de l'écriture. Les deux autres étudiantes indiquent, quant à elles, avoir souligné dans les notes de cours ce qui est important, ou encore avoir tenté d'expliquer oralement le cours aux parents.

En outre, lors de l'évaluation, aucune des étudiantes ne semble avoir réalisé de brouillon. Dans la façon dont elles ont répondu à l'examen, les propos recueillis à ce sujet sont les suivants : « *...mes idées venaient comme ça, je marquais un mot et puis je disais non, un autre, et je ne parvenais pas à écrire une phrase ; j'ai difficile de mettre des mots sur ce que je pense, je suis très lente, donc je ne fais pas de brouillon.* » Aurore déclare, quant à elle, écrire ce dont elle est sûre, et réfléchir ensuite. Justine nous fait aussi part de ses doutes quant à l'utilisation des mots et se demande si ce qu'elle écrit « *est vrai* ». C'est aussi la question recouvrant la plus grande partie de la matière et requérant une certaine habileté à effectuer une synthèse qui a posé le plus de difficultés.

Un tel rapport au langage ne permet pas à ces étudiantes la construction d'un réel point de vue sur ce qui a été dit au cours. Il nous montre encore, comme le soulignent E. Bauthier et J.-Y. Rochex (1998 p. 279), « *combien sont solidaires, d'une part, l'appréhension des termes et concepts, des théories, des disciplines et formes scolaires et, plus généralement des techniques d'investigation et de travail intellectuel comme étant des constructions, et, d'autre part, la construction de soi comme sujet occupant, dans et par son travail d'écriture et de pensée, une position d'exotopie permettant l'élaboration et le développement d'un point de vue sur le monde et sur son expérience du monde.* »

Quant aux bilans de savoir, ils mettent tous en avant les aspects liés à la socialisation. Plus précisément : une objectivation des relations affectives et sociales dans la construction identitaire pour Justine, une insertion sociale par la prise de conscience d'une culture générale pour Elodie, le contrôle et la gestion de soi pour Aurore.

Terminons à présent avec les aspects relatifs au contrat didactique. Comme nous l'avons annoncé dans la partie introductive, les étudiants sont régulièrement invités à combler les implicites du cours par un travail de recherche documentaire, mais aussi à compléter les notes prises au cours par des lectures dont les références bibliographiques sont, tout au long de l'année, fournies par l'enseignant. Cependant, nous devons constater que sur les trois étudiantes interrogées à ce sujet, seulement une d'entre-elles semble répondre à ces exigences. Ainsi, seule Elodie semble éprouver la nécessité de confirmer ou d'infirmer les propos de l'enseignant : « *il faut que j'aille voir dans des livres pour prouver ce qu'il dit est vraiment vrai.* ».

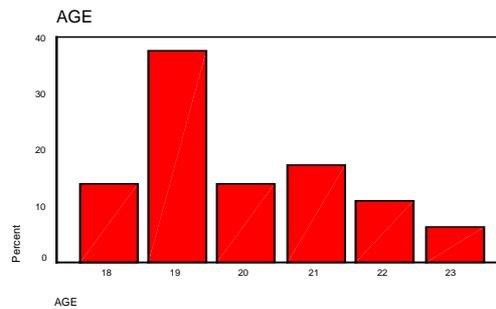
Toutefois aucune lecture n'est imposée pour l'évaluation, si ce n'est pour l'examen de janvier pour lequel la lecture d'un livre est exigée. Mais il ne sera pas fait appel à celui-ci dans ce qui fut demandé aux étudiants.

Par ailleurs, notons encore qu'en ce qui concerne les évaluations, l'absence de consigne semble avoir dérouté un grand nombre d'étudiants. De fait, nos trois étudiantes furent surprises quant à la forme des évaluations, tant aux examens de janvier que ceux de juin. C'est ainsi que, d'une part, à l'examen de janvier, l'étonnement fut général quant à son aspect fortement problématisé, demandant aux étudiants un exercice de transfert et de réadaptation des grilles de lectures descriptives à une œuvre jusque-là inconnue de ceux-ci. D'autre part, par rapport à cette évaluation et à la forte problématisation du cours, les étudiantes que nous avons rencontrées ont cru bon d'adapter leur étude en fonction de ces aspects. Mais cette fois, l'examen porta essentiellement sur de la restitution. Ainsi, la rupture de l'implicite du contrat didactique, lors de cette évaluation de juin, semble avoir placé ces étudiantes en grande difficulté.

ANALYSE QUANTITATIVE

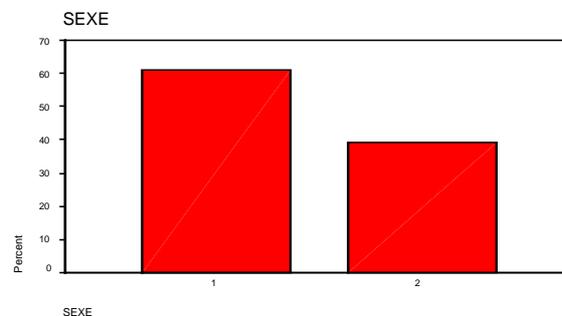
I. Analyse générale du profil des étudiants

L'âge des étudiants



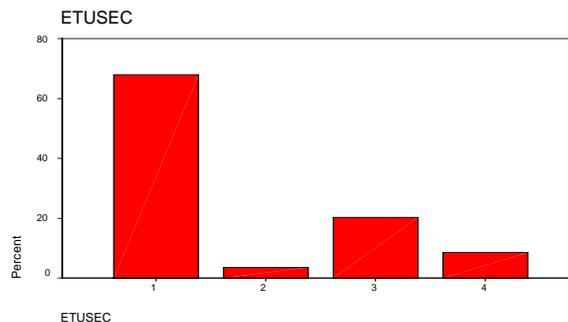
Au niveau de l'âge, si 66% des étudiants inscrits en première année ont un âge situé entre 18 et 20 ans, notons toutefois le taux important de 34% des étudiants qui ont entre 21 et 23 ans. Il semblerait donc qu'un grand nombre de ces étudiants se soient décidés tardivement dans le choix de leurs études.

Le genre



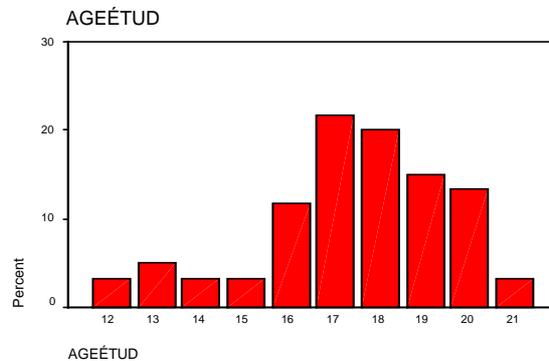
Ce type d'études semble attiré sensiblement plus les garçons (61%) que les filles (39%).

Études secondaires



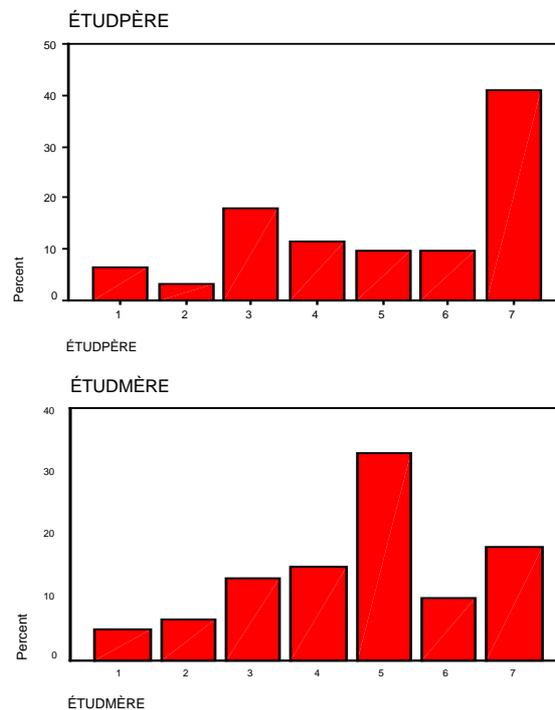
Une majorité d'étudiants (soit 67,8%) sont issus de l'enseignement général. Le pourcentage d'étudiants issus de l'enseignement de qualification (20,3%) est nettement supérieur au pourcentage d'étudiants sortant de l'enseignement technique de transition (3,4%). Notons encore les 8,5% issus de l'enseignement professionnel.

Age de décision des études entreprises



L'âge de décision pour entreprendre ces études se situe pour la majorité des étudiants vers la fin de l'enseignement secondaire, entre 17 et 19 ans, période à laquelle se pose le choix d'une orientation dans l'enseignement supérieur.

Niveau d'études des parents



Nous avons déterminé la catégorie socioculturelle des étudiants par le niveau d'études du père et de la mère.

Concernant le niveau d'études du père :

Le premier niveau d'études rencontré concerne les étudiants qui ont un père diplômé de l'enseignement universitaire, avec un taux de 41%.

Le second niveau d'études rencontré est celui de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, avec un taux de 18%.

Viennent ensuite : l'enseignement secondaire général (11,5%), supérieur de type long (9,8%), supérieur de type court (9,8%), primaire (3,3%) et 6,6% d'étudiants dont le père est sans diplôme.

Regroupés en terme de catégories socioculturelles favorisée, moyenne et défavorisée au regard du niveau d'études du père :

- 50,8% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle favorisée (études universitaires et supérieures de type long) ;
- 21,3% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moyenne (études supérieures de type court et secondaire général) ;
- 27,9% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moins favorisée (études techniques, professionnelles, primaires et sans diplôme).

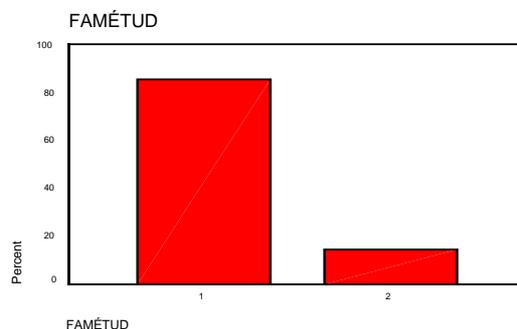
Concernant le niveau d'études de la mère :

Le premier niveau d'études rencontré concerne cette fois les étudiants qui ont une mère diplômée de l'enseignement supérieur de type court, avec un taux de 32,8%. Viennent ensuite les enseignements universitaire (18%), secondaire général (14,8%), les enseignements secondaire technique ou professionnel (13,1%), l'enseignement supérieur de type long (9,8) l'enseignement primaire (6.6%) et 4,9 % de mères n'ayant pas de diplôme.

Regroupés en terme de catégories socioculturelles favorisée, moyenne et défavorisée au regard du niveau d'études de la mère :

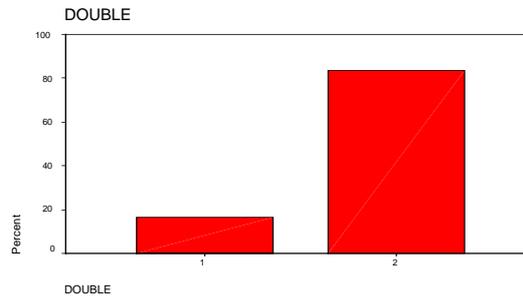
- 27,8% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle favorisée (études universitaires et supérieures de type long) ;
- 47,6% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moyenne (études supérieures de type court et secondaire général) ;
- 24,6% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moins favorisée (études techniques, professionnelles, primaires et sans diplôme).

Perception de l'étudiant de l'attitude du cercle familial pour l'intérêt de leurs études



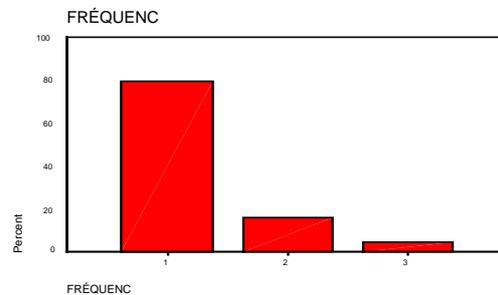
Une large majorité d'étudiants ressent un véritable intérêt de la part de leur cercle familial pour les études entreprises.

Redoublement



16,7% des étudiants inscrits dans cette première année d'études en histoire de l'art déclarent recommencer leur année.

Fréquentation du cours



79,7% des étudiants déclarent assister régulièrement aux cours

II. Questionnaire soumis aux étudiants

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ne pas tout comprendre me gêne.				
Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.				
Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur les travaux que je réalise dans les cours d'atelier graphique				
J'essaye souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
L'enseignant semble compliquer inutilement les choses				
L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre				
Le vocabulaire utilisé par le professeur me pose problème.				
J'aime qu'on me dise précisément ce que je dois faire pour l'étude du cours.				
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.				
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				
L'art et le jugement de goût sont indissociables				
Il est important que ce cours tienne compte de la réalité de notre future profession.				
Parmi les propos de l'enseignant, je distingue aisément ce qui est important de ce qui tient plutôt de son opinion personnelle ou de l'anecdote.				
Ce qui m'importe c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.				

Je travaille mes cours qu'à l'approche des examens.				
Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.				
Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais plus quoi penser.				
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				
Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison.				
Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.				
Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré.				
Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini.				
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				
L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours.				
Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.				
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.				
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				
Au travers des discussions menées avec d'autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.				
Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois.				
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				
Dès les premières leçons, j'ai vu l'intérêt de ce cours.				
Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.				
Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.				
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète qu'on en fera après les études.				
L'enseignant devrait mettre davantage en relation ce cours théorique avec notre pratique artistique				
Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc..)				
Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.				
La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relevé de son opinion personnelle				
Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier				
Bien que j'aie beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois l'un des plus intéressants				
Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.				
Ce cours correspond à mes attentes.				
Quand je ne comprends pas tout dans ce cours, je me sens mal à l'aise.				
Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires				

Effectuez un classement par ordre d'importance des propositions qui suivent les questions reprises ci-dessous. (1 = le plus important)				
Je me préparerai à l'examen :				
en rédigeant un résumé fidèle au cours				
en réalisant des schémas que je mémoriserai				
en assimilant tous les détails du cours				
en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant				
en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important				

Effectuez un classement par ordre d'importance des propositions qui suivent les questions reprises ci-dessous. (1 = le plus important)				
Apprendre c'est:				
se transformer				
comprendre les autres				
accumuler des connaissances				
s'insérer dans la société				

Effectuez un classement par ordre d'importance des propositions qui suivent les questions reprises ci-dessous. (1 = le plus important)				
Ce qui me semble indispensable à maîtriser en terme de capacité dans ces études c'est:				
dire la même chose en langage technique ou symbolique				
pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux				
d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours				
de réécrire avec mes mots certaines parties du cours				

III. Analyse des réponses en termes de fréquence

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Comme mentionné dans notre cadre théorique, l'appropriation du savoir dans l'enseignement supérieur ne se réalise pas nécessairement de façon immédiate, mais réclame bien souvent, de la part des étudiants, **d'accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant**. Deux items généralistes interrogent cet aspect : « *Ne pas tout comprendre me gêne* » et « *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »

Une majorité d'étudiants semble en accord avec le premier item. Parmi les 78,7% des étudiants qui se déclarent d'accord, plus d'un tiers de ceux-ci semblent « tout à fait d'accord » avec cette proposition et 42,6% se déclarent « plutôt d'accord ». Toutefois, 53,3% des étudiants déclarent ne pas être gênés de ne pas tout comprendre dans le cours, contre 46,6% qui se déclarent l'être. Le caractère trop généraliste et imprécis de ces deux items sont vraisemblablement les raisons de ce manque de cohérence dans les réponses fournies. Aussi, nous écartons ces deux items de nos analyses croisées.

Les autres résultats indiquent, soit une attitude favorable quant au fait que l'intégration du savoir ne se réalise pas nécessairement dans l'instant, soit des positions plus partagées : 71% des étudiants sont d'accord pour dire que, dans le cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard et 77,8% portent un intérêt grandissant pour le cours qui augmente au fur et à mesure de la progression de la matière. Notons toutefois la moitié des étudiants qui déclarent être « plutôt d'accord » avec ces deux items.

En revanche, quand nous demandons aux étudiants s'ils acceptent que dans l'enseignement supérieur l'enseignant n'explique pas tout, les réponses sont plus partagées : 53,2% déclarent être globalement d'accord et 46,7% ne sont pas d'accord avec cette façon d'enseigner. Notons toutefois que c'est seulement 4,8% des étudiants qui se déclarent être « tout à fait d'accord » avec l'item.

Les étudiants se montrent également dubitatifs sur ce qu'ils doivent maîtriser pour comprendre un nouveau concept : 55,3% d'entre eux déclarent comprendre une notion quand

ils peuvent la rapprocher à d'autres notions du cours (les valeurs de ces degrés d'accord ne se déclarent pas franchement : 7,1% pour les « pas du tout d'accord » et 8,9% pour les « tout à fait d'accord »).

Concernant les items relatifs à la **contextualisation**, c'est-à-dire introduire de la **désignation** dans le savoir, 55,7% des étudiants déclarent que pour comprendre une notion abstraite ils ont besoin de la concrétiser. Par ailleurs, nous ne constatons pas de prises de position marquées avec des taux de 37,7% de « plutôt d'accord » et 41% de « pas d'accord ».

Enfin, concernant toujours ce dernier aspect, si les avis semblent partagés pour dire que ce cours d'histoire de l'art n'est pas suffisamment illustré, c'est une majorité de 58,1% qui se déclare « en accord » avec l'item. Notons les avis mitigés avec un taux de 37,1%, tant parmi ceux qui se déclarent « plutôt d'accord », que ceux qui se déclarent « pas d'accord ».

2. La question de ce qui important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Au niveau de l'intérêt porté à la validation du savoir, une large partie de la population étudiante (72,6%) ne semble pas privilégier les parties conclusives du cours.

Concernant les aspects liés à la **problématisation du cours**, une large majorité d'étudiants semble accepter le caractère construit du savoir : 85% des étudiants acceptent la multiplicité des interprétations de l'histoire de l'art et 91,8% sont d'accord pour dire que les notions vues au cours sont susceptibles d'être modifiées si de nouvelles théories surviennent. Notons que, concernant ce dernier point, aucun étudiant ne s'est déclaré totalement en désaccord.

Les réponses deviennent toutefois plus nuancées quand nous demandons aux étudiants s'il leur arrive d'être embarrassés quand l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre : 30,7% des étudiants disent ne plus savoir quoi penser quand différentes lectures leur sont proposées.

De la même façon, quand nous demandons aux étudiants si l'enseignant semble compliquer inutilement les choses, près de 40 % déclarent être globalement d'accord avec l'item, mais seulement 8,2% semblent tout à fait en accord pour affirmer cette proposition. Ce sont les valeurs centrales plus nuancées qui dominent : 31,1% de « plutôt d'accord » et 37,7% de « pas d'accord ».

Les avis sont aussi partagés sur la question relative à **la construction du cours** : 60,6% des étudiants sont globalement d'accord pour dire qu'ils préfèrent un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique et 39,3% sont globalement en désaccord avec l'item. Notons encore que les réponses indiquent des avis nuancés : un même pourcentage de 31,1% se déclarent « plutôt d'accord » et « pas d'accord ».

Quant à la présentation du savoir qui fait appel à **la pratique cible**, 58,7% des étudiants jugent que ce cours d'histoire de l'art n'a pas d'influence sur leur pratique artistique.

Nous retrouvons un même partage d'opinions concernant **la visée utilitariste** des études : près de la moitié des étudiants (45,2%) ont globalement hâte de terminer leurs études pour

s'accomplir professionnellement et plus de la moitié d'entre eux (54,8%) trouve un intérêt pour le cours à partir du moment seulement où ils y perçoivent un caractère utile pour leur future profession.

En revanche, les étudiants sont plus massivement en accord (85,4%) avec l'item qui leur demande s'ils trouvent important que ce cours prenne en compte la réalité de leur future profession.

3. La question du contrat didactique

Les avis des étudiants sur les attentes de l'enseignant quant à l'évaluation semblent fortement dispersés sur l'échelle de Likert. Toutefois, 65% des étudiants sont globalement d'accord pour dire qu'ils parviennent à anticiper les attentes de l'enseignant par rapport à la façon dont celui-ci donne son cours.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

Dans les nouvelles études qu'ils viennent d'entreprendre, les étudiants reconnaissent massivement (93,6%) avoir changé leur regard sur le savoir. Concernant plus spécifiquement le cours d'histoire de l'art, 71% des étudiants déclarent avoir changé leurs représentations par rapport à cette discipline, dont la moitié de façon plus nuancée.

Les avis sont plus partagés en ce qui concerne la modification de leur relation avec leurs proches : 41,9% des étudiants déclarent que depuis qu'ils sont dans l'enseignement supérieur, ils se positionnent à présent différemment face à leur famille et à leurs amis.

Par ailleurs, 51,7% des étudiants déclarent ne pas regretter le type de relation de proximité qu'ils entretenaient avec les enseignants du secondaire.

La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

87,3% des étudiants déclarent ne pas être en accord avec le fait que pour comprendre le cours, il faut être nécessairement en accord avec ce qu'affirme l'enseignant. De la même façon, 85,5% nous disent pouvoir comprendre une œuvre sans nécessairement l'apprécier.

Toutefois, si ces précédents résultats témoignent d'un rapport au savoir qui accepte la décentration de soi, les avis se font plus partagés quant aux deux items suivants :

« *La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.* »

« *Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires.* »

- 44,2% des étudiants interrogés déclarent que la façon dont l'enseignant leur parle de l'art relève de son opinion personnelle (18,2% sont « tout fait d'accord » avec la proposition et 26,2% sont « plutôt d'accord ») ;

- 43,4% des étudiants considèrent les interprétations multiples d'une œuvre comme étant arbitraires. Notons toutefois les taux mitigés, que ce soit au niveau du degré d'accord avec l'item (36,7% sont « plutôt d'accord ») ou de désaccord (46,6% ne sont « pas d'accord »)

Notons encore les 35,5% des étudiants pour qui l'art et le jugement de goût sont indissociables.

5. Les attitudes d'études

Paradoxalement, si une large majorité d'étudiants (85,4%) trouve important de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines, seulement 63,3% sont d'accord pour dire que l'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours.

Un autre paradoxe avec ce qui précède concerne les 76,2% des étudiants qui déclarent préférer aborder la matière de façon ordonnée, en traitant le sujet partie après partie.

IV. Analyse croisée des différentes dimensions du rapport au savoir

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le sujet qui privilégie la dimension pragmatique du sens (**la désignation**) peut avoir des difficultés à se dégager de la pensée ordinaire ou de penser le monde en dehors de la simple expérience familière. De manière générale, la relation au savoir ne peut dès lors être perçue que de façon contextualisée et en situation. En revanche, un rapport au savoir qui favorise pleinement les habiletés intellectuelles ne se contente plus de désigner le réel, mais au contraire de l'interroger et d'élaborer des réponses qui à leur tour engendreront de nouvelles interrogations (**la signification**).

Tel est le cas de ce cours d'histoire de l'art qui problématise plus qu'il ne désigne. Dès lors, ce cours demande moins aux étudiants un effort de mémorisation de faits ou de définitions de mouvements artistiques inscrits dans leur contexte historique, que de s'engager dans une pratique réflexive. Cette pratique est complexe et ne se réalise pas nécessairement de façon immédiate, ce qui nécessite de la part des étudiants de ne pas tout comprendre dans l'instant.

Nous proposons ainsi d'analyser cette question du sens dans sa double dimension « **désignation/signification** », d'une part, et d'évaluer auprès de notre population les différentes caractéristiques des savoirs enseignés qui seraient liés ou non à cette question du sens, d'autre part. Par suite, nous examinerons, à tour de rôle, ces caractéristiques dans leurs relations mutuelles, ainsi que la question du rapport identitaire avec le savoir.

L'examen des tableaux de contingence tentera de rendre compte des différents profils de notre population d'étudiants. A cette fin, certaines questions seront croisées entre elles. Par ailleurs, comme défini dans le cadre méthodologique, afin d'alléger le traitement statistique, les

questions qui concernent certaines dimensions seront regroupées en variables avant de réaliser certains tableaux de contingence.

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrer dans la signification

Deux questions très généralistes ont été regroupées :

- « *Ne pas tout comprendre me gêne* »
- « *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »

indice	fréquence
0	13
1	25
2	26

Si nous prenons les valeurs extrêmes, 26 étudiants sur 64 ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux deux items et 13 étudiants se déclarent totalement en désaccord.

Notons que ces deux items fortement généralistes ne seront pas utilisés dans nos analyses croisées.

Un autre groupe de variables tente d'examiner le rapport qu'entretiennent les étudiants dans cette question du sens au niveau de sa double dimension :

- *501 J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*
- *106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.*
- *101 Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*
- *115 Bien que j'aie beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants.*
- *107 Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

Les réponses en terme de « plutôt d'accord » sont très réparties sur nous prenons en compte les 4 et 5, soit 35 étudiants sur les 64, qui semblent engagés dans la

indice	fréquence
0	2
1	11
2	5
3	11
4	19
5	16

d'accord » et de « tout à fait l'échelle du degré d'indice. Mais, si fréquences correspondant aux indices c'est tout de même 55% des étudiants signification.

Le regroupement de ces cinq items en une variable croisée avec l'item 106 « *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent* » confirme bien que rentrer dans la signification, c'est accepter une démarche d'intégration du savoir qui ne se réalise pas de façon immédiate.

SENS2 * QUEST106 Crosstabulation

			QUEST106				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS2	0	Count	2				2
		% of Total	3,1%				3,1%
	1	Count	3	4	2	2	11
		% of Total	4,7%	6,3%	3,1%	3,1%	17,2%
	2	Count		1	2	2	5
		% of Total		1,6%	3,1%	3,1%	7,8%
	3	Count	1	2	5	3	11
		% of Total	1,6%	3,1%	7,8%	4,7%	17,2%
	4	Count		1	13	5	19
		% of Total		1,6%	20,3%	7,8%	29,7%
	5	Count			9	7	16
		% of Total			14,1%	10,9%	25,0%
Total		Count	6	8	31	19	64
		% of Total	9,4%	12,5%	48,4%	29,7%	100,0%

Les étudiants, qui sont globalement d'accord pour dire que l'intérêt qu'ils portent au cours augmente avec le temps, ont répondu de façon cohérente à l'ensemble des items de la variable. Les 28,1% et 25% qui sont en accord avec l'item 106 sont aussi ceux qui sont respectivement en accord avec les indices 4 et 5 de la variable « sens2 », soit 53% des étudiants.

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

La nécessité de contextualiser le savoir

- 117 *Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré.*
- 102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*
- 111 *Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.*

indice	fréquence
0	10
1	20
2	26
3	8

15,6% des étudiants ne sont en accord avec aucun des items et ne semblent pas ressentir le besoin de contextualiser le savoir pour se l'approprier. Ces étudiants seraient donc, selon nos hypothèses, dans le registre de la signification. En revanche, 12,5% se déclarent d'accord avec les trois items, accord qui place ces étudiants dans le registre de la désignation. Pour le reste, les réponses sont mitigées.

Le tableau de contingence qui croise les regroupements des items en deux variables, celle du sens et celle de la contextualisation, ne permet pas de dégager de relations significatives, vu la grande dispersion des résultats. Globalement, par rapport aux étudiants qui témoignent d'un profil qui accepte de ne pas maîtriser toutes les données du cours de façon immédiate, ceux-ci

semblent toutefois fortement partagés quant à accepter de voir dans le cours une présentation du savoir contextualisée.

Afin d'affiner notre analyse, nous avons réalisé certains croisements entre items, terme à terme.

- 101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*
- 102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*

Un même pourcentage de réponses de « pas tout à fait d'accord » et de « plutôt d'accord » (39,3%) concerne le fait que pour comprendre une notion abstraite, il faut la concrétiser. Les avis sont donc partagés. Si nous totalisons globalement les deux degrés d'accord pour cet item, c'est 57% des étudiants qui se déclarent de cet avis.

Un tiers des étudiants semble globalement d'accord avec le fait que la compréhension ne se réalise pas immédiatement au sein du cours, mais déclare aussi avoir besoin que les notions vues soient concrétisées.

Notons encore les 23% des étudiants qui acceptent, globalement, à la fois de ne pas tout comprendre dans l'instant et qui déclarent ne pas nécessairement avoir besoin de concrétiser la matière ; ce qui laisse supposer une plus grande aisance à entrer dans la signification.

- 115 *Bien que j'aie beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants.*
- 111 *Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.*

Les étudiants qui se déclarent globalement d'accord (51,7%) pour dire que ce cours est un des plus intéressants sont aussi les mêmes qui se déclarent en désaccord pour affirmer qu'une des difficultés de l'enseignement supérieur concerne le fait que l'enseignant ne fait plus allusion dans son cours à la vie courante. Ce sont ces étudiants pour lesquels les questions qui restent sans réponse ne sont pas un obstacle à l'intérêt porté pour le cours.

- 107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*
- 102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*

Si plus de la moitié des étudiants accepte le fait que l'enseignant n'explique pas tout dans l'enseignement supérieur, les réponses sont nettement plus dispersées quand on leur demande s'ils ont besoin de concrétiser la matière pour comprendre une notion abstraite.

La question du sens des concepts ou des énoncés et ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

• L'intérêt porté à la validation du savoir

- 200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.
- 109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

indice	fréquence
0	37
1	17
2	10

57,8% des étudiants déclarent porter davantage d'intérêt aux démarches qui conduisent à la validation du savoir plutôt qu'aux conclusions.

SENS2 * RESULT Crosstabulation

			RESULT			Total
			0	1	2	
SENS2	0	Count	1	1	1	2
		% of Total	1,6%	1,6%	1,6%	3,1%
	1	Count	5	4	2	11
		% of Total	7,8%	6,3%	3,1%	17,2%
	2	Count	2	2	1	5
		% of Total	3,1%	3,1%	1,6%	7,8%
	3	Count	7	2	2	11
		% of Total	10,9%	3,1%	3,1%	17,2%
	4	Count	13	4	2	19
		% of Total	20,3%	6,3%	3,1%	29,7%
	5	Count	10	4	2	16
		% of Total	15,6%	6,3%	3,1%	25,0%
Total		Count	37	17	10	64
		% of Total	57,8%	26,6%	15,6%	100,0%

Au plus les étudiants acceptent ce que nous avons appelé une « suspension provisoire du sens », au plus les étudiants semblent accorder une priorité aux raisonnements et aux débats contradictoires. 57,8% des étudiants semblent privilégier le débat et le raisonnement. Parmi ceux-ci, nous pouvons additionner les 20,3% et 15,6% (soit 35,9%) qui semblent globalement en accord avec le fait de ne pas tout maîtriser dans l'instant.

• La problématisation du savoir et la pratique source

- 202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.
- 209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser (question recodée).
- 204 Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini.
- 210 Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison (question recodée).
- 201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

indice	fréquence
0	0
1	2
2	11
3	22
4	29

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

- 118 *L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.*
- 203 *Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)*

Plus l'indice est élevé, plus nombreux sont les étudiants. A l'indice 4 correspond un pourcentage de 45% d'étudiants qui sont en accord avec tous les items relatifs à la problématisation du savoir. Nous pouvons ajouter à ce taux les 34% des étudiants qui ont répondu favorablement à 3 items sur les 4, soit 79% de notre population.

Analyse du tableau de contingence qui croise la variable relative à la signification et celle qui concerne la problématisation

Si nous prenons en compte le nombre d'étudiants en relation avec les indices 4 et 5 de la dimension du sens et les indices 3 et 4 de la problématisation, c'est 45,4% des étudiants qui semblent accepter à la fois la présentation d'un savoir problématisé et entrer dans la signification. Pour le reste le pourcentage des réponses est fortement dispersé.

Un autre croisement significatif entre deux items et pris isolément concerne les deux propositions suivantes :

- 106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.*
- 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*

65% des étudiants sont à la fois d'accord pour dire que leur intérêt pour le cours augmente avec le temps et que la présentation du savoir est une représentation de la réalité, toujours susceptible d'être révisée.

- **La construction du cours**

- 116 *Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.*

La dispersion des résultats, dans le tableau de contingence, ne nous permet pas d'établir des relations significatives. Rappelons, par ailleurs, qu'en terme de fréquence les résultats sont très partagés : 60% d'accord et 40 % de non accord.

- **La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible**

- 306 *Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.*
- 212 *L'enseignant devrait mettre davantage en relation ce cours théorique avec notre pratique artistique.*

Item non repris dans le regroupement

- 307 *Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur les travaux que je réalise dans les cours d'atelier graphique.*

indice	fréquence
0	6
1	21
2	37

57,8% des étudiants sont dans l'attente d'une présentation du savoir qui fait appel à leur future profession.

Le tableau de contingence qui croise la question du sens et la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible n'indique pas de liens significatifs entre les étudiants qui privilégieraient à la fois la désignation et la pratique cible.

- **La visée utilitariste des études**

- 112 *Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.*
- 305 *L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.*

indice	fréquence
0	17
1	31
2	16

Les réponses à ces deux items regroupés donnent des résultats partagés. La dispersion des résultats, dans les tableaux de contingence, ne nous permet pas d'établir des relations significatives avec les items relatifs au sens.

La question du contrat didactique

- 400 *La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.*

De façon peu significative, il apparaît toutefois que ce sont les étudiants les plus engagés dans la signification qui parviennent le mieux à anticiper les attentes de l'enseignant pour l'examen. Ils représentent 40% de notre population. Les autres résultats sont plus dispersés.

La question de la relation affective et identitaire au savoir

- **L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer**

- 303 *Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.*
- 307 *Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde.*
- 304 *Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.*

indice	fréquence
0	3
1	13
2	25
3	23

Le tableau des indices nous indique, que ce type d'étude conduit les étudiants à reconsidérer leur façon d'envisager le savoir.

Le tableau de contingence, qui croise les dimensions du sens et la question de la relation identitaire au savoir, nous montre que les 47% des étudiants qui ont répondu favorablement aux indices 4 et 5 de la variable sur le sens/versus signification sont aussi les mêmes à répondre aux indices 2 et 3 de la variable relative à l'acceptation de la transformation de soi.

- **La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire**

- 207 *L'art et le jugement de goût sont indissociables.*
- 211 *Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.*
- 206 *La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.*
- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*
- 205 *Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires.*

indice	fréquence
0	8
1	30
2	18
3	5
4	3
5	0

Le tableau des indices nous indique, pour 38 étudiants (soit 59%), un rapport au savoir qui tend globalement à refuser les convictions et le jugement de goût.

18 étudiants paraissent plus mitigés quant à cet aspect et 8 étudiants semblent considérer le savoir comme étant de l'ordre de l'arbitraire.

Toutefois, les résultats que nous renseigne le tableau de contingence ne nous permettent pas d'établir des relations significatives entre les variables « sens » et « relation affective au savoir ».

Croisement de deux items pris isolément :

- 106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.*
- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*

C'est parmi les étudiants qui déclarent porter un intérêt grandissant au fur et à mesure que les cours se poursuivent que nous rencontrons aussi ceux qui adhèrent à un rapport au savoir indépendant de leur jugement de goût. Cet aspect concerne 68,2% de notre population.

2. Analyse des caractéristiques des savoirs enseignés dans leurs relations mutuelles

Pour rappel, ce que nous avons nommé « la question de ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible) » concerne pour ce cours certains items regroupés en 5 grandes caractéristiques :

- L'intérêt porté à la validation du savoir
- La problématisation du savoir
- La construction du cours
- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible
- La visée utilitariste du savoir

Nous proposons, dans ce qui suit, d'analyser leurs relations qui se présentent comme significatives. S'ajoutent aussi à cette analyse les liens éventuels qu'entretiennent ces

caractéristiques avec le contrat didactique et la question de la relation affective et identitaire au savoir.

Ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

- **La relation « résultats » / problématisation**

Les deux premiers regroupements interrogent ce que nous avons appelé la pratique source. Nous proposons dans ce qui suit d'examiner leurs relations afin de juger du degré de cohérence des réponses fournies aux questions ainsi regroupées. Par suite, nous examinerons les relations entre certains items jugés comme étant les plus représentatives.

Les étudiants semblent répondre de façon cohérente au croisement entre deux des variables résultats/problématisation : au plus les étudiants privilégient les raisonnements ou les développements, au plus les étudiants acceptent la problématisation du savoir et sa non stabilité.

Croisement d'items pris terme à terme :

- 200 *Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.*
 - 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*

 - 200 *Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.*
 - 201 *Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.*
- Les 64,5% des étudiants qui accordent la priorité aux raisonnements dans leur rapport au savoir sont aussi ceux qui privilégient un savoir qui se présente comme non stabilisé. Notons les 22,6% des étudiants qui privilégient à la fois les parties conclusives du cours et les interprétations multiples de l'art.
- De la même façon, les 67,1% des étudiants qui privilégient les raisonnements dans le cours sont aussi les mêmes qui acceptent le fait que les savoirs sont, de façon permanente, en construction. Seulement 5% des étudiants sont globalement en désaccord avec les deux items.

- **La relation pratique source (résultats, problématisation) / pratique cible**

Au regard des tableaux de contingence réalisés entre les variables « résultats », « problématisation » croisées avec la variable « pratique cible », nous n'avons pas pu établir de relation significative. Aussi, nous ne pouvons pas valider au niveau de ces tests statistiques le fait que les étudiants qui sont le plus en attente d'un savoir qui fait appel à leur future profession, sont aussi les mêmes qui supportent le moins de voir le savoir problématisé. Une tendance peut toutefois être signalée : plus de la moitié des étudiants estime que le cours doit prendre en compte leur future profession.

Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question du contrat didactique

La trop grande dispersion des résultats dans les tableaux de contingence ne nous a pas permis de dégager des conclusions significatives.

Relation entre la question de la relation affective et identitaire et la question de ce qui est important dans le savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.
- 307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde.
- 304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	3
1	13
2	25
3	23

Si nous prenons les valeurs extrêmes, seulement 3 étudiants déclarent être totalement en désaccord avec les items et ne semblent pas vouloir changer d'attitude dans leur rapport au savoir et 23 étudiants sont en accord avec les 3 items.

• Croisements avec l'intérêt porté à la validation du savoir

C'est parmi le plus grand nombre d'étudiants qui déclarent ne pas privilégier les parties conclusives du cours en faveur des raisonnements que nous retrouvons également les mêmes étudiants qui estiment avoir changé d'attitude depuis qu'ils suivent ce cours d'histoire de l'art.

Ce constat est confirmé de façon significative par le croisement des deux items suivants :

- 200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.
- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Ainsi, quand nous demandons aux étudiants si poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment, 72,6% des étudiants sont globalement d'accord avec cet item. Ce sont aussi ces mêmes étudiants qui sont également d'accord pour privilégier les débats contradictoires et les raisonnements plutôt que les parties conclusives du cours.

• Croisements avec la problématisation du savoir

Au plus les étudiants acceptent la problématisation du savoir, au plus nous constatons qu'ils déclarent dans leurs réponses avoir changé d'attitude depuis qu'ils sont dans l'enseignement supérieur et qu'ils suivent ce cours d'histoire de l'art.

Deux items croisés terme à terme confirment ces résultats :

- 202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.
- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Si nous additionnons les réponses des « plutôt d'accord » et des « tout à fait d'accord » données aux deux items, c'est 80,9% des étudiants qui déclarent être d'accord avec la présentation d'un savoir en construction et qui affirment que ce type d'études les amène à modifier leur rapport au savoir.

- **Croisements avec la construction du cours**

- 116 Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.

Les avis semblent plus partagés au niveau du croisement de ces caractéristiques:

- si nous prenons les étudiants qui déclarent, d'une part, être en accord avec les trois items relatifs à la transformation de soi, d'autre part, être en accord avec une lecture transversale de l'histoire de l'art, 22,6% des étudiants répondent à ce profil.
- si nous ajoutons à ces pourcentages les étudiants qui déclarent être d'accord aux deux questions sur les trois de la variable « changement », nous arrivons à un taux de 35,5%.

En revanche, nous avons aussi des étudiants qui déclarent être en accord avec l'ensemble des items qui concernent l'acceptation de changer ses représentations, mais qui souhaiteraient voir le cours davantage construit de façon chronologique : ces étudiants concernent 13% de la population. Si nous ajoutons à ce taux les étudiants qui déclarent être d'accord à deux questions sur les trois de la variable « changement », nous arrivons à un pourcentage de 40,4%.

Nous ne pouvons donc pas établir de relations significatives entre ces deux caractéristiques.

- **Croisements avec la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible**

Le fait de porter un intérêt tout particulier à ce que le cours prenne en compte la future réalité professionnelle des étudiants ne semble pas contradictoire avec l'acceptation de changer ses représentations et d'adopter ainsi un autre rapport au savoir. Les 26,6% des étudiants qui déclarent avoir changé d'attitude sont aussi ceux pour qui l'ancrage du savoir dans leur future pratique professionnelle est jugé important. Si nous ajoutons à ce taux les 21,9% des étudiants qui déclarent être en accord aux deux questions sur les trois de la variable « changement », c'est 48,5% de la population qui répondent à ce profil.

L'hypothèse selon laquelle les étudiants qui seraient, d'une part, les plus attachés à une présentation du savoir faisant appel à leur future pratique professionnelle, et d'autre part, qui seraient aussi les moins enclins à être ouverts au changement, ne s'est pas vérifiée.

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

- 207 L'art et le jugement de goût sont indissociables.
- 211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.
- 206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.
- 208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.
- 205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires.

indice	fréquence
0	8
1	30
2	18
3	5
4	3
5	0

Si les réponses semblent partagées, elles indiquent toutefois une tendance à ne pas adhérer à une conception arbitraire du savoir.

- **L'intérêt porté à la validation du savoir**

Ce croisement indique que seulement 36% des étudiants rejettent les convictions, les jugements de goût et privilégient les aspects liés à la validation du savoir. Pour le reste, les avis sont plus partagés ou dispersés dans le tableau de contingence.

- **Croisements avec la problématisation du savoir**

Comme pour l'analyse précédente, le tableau de contingence nous indique un nombre plus ou moins important d'étudiants qui, tout à la fois, refuse la représentation arbitraire du savoir et privilégie les démarches qui le problématise : en prenant en compte les étudiants qui sont à la fois, d'une part, en désaccord avec les 3 items sur les quatre de la variable « subjectivité », et d'autre part, en accord avec les 3 items sur les quatre de la variable « problématisation », nous totalisons un pourcentage de 47%. Les autres résultats sont plus dispersés.

Croisement entre items :

- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*
- 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*

De façon cohérente avec ce qui précède, une majorité de 72,6% d'étudiants déclare, tout à la fois, accepter les interprétations multiples de l'art et admettre que la compréhension d'une œuvre n'est pas tributaire du jugement personnel.

- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*
- 209 *Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser.*

73% des étudiants déclarent globalement comprendre à la fois une œuvre d'art sans nécessairement l'apprécier. Ils déclarent également ne pas être déstabilisés quand l'enseignant leur présente des lectures multiples de l'art.

- **Croisements avec la construction du cours**

- 116 *Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.*

La dispersion des résultats dans le tableau de contingence ne nous permet pas de dégager des relations marquantes pour le croisement de ces caractéristiques.

- **Croisements avec la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible**

Si une majorité d'étudiants semble d'accord pour dire que les cours doivent prendre en compte la réalité de leur future profession, ceux-ci sont aussi d'accord pour déclarer que l'analyse et les lectures du champ artistique se réalisent sans que le jugement de goût et les convictions personnelles y interfèrent.

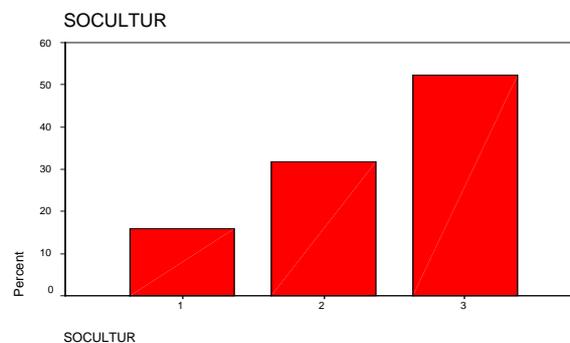
- **Croisements avec la visée utilitariste du savoir**

Aucune relation significative ne peut être dégagée du croisement de ces caractéristiques.

V. Analyse croisée des différents niveaux socioculturels et des dimensions du rapport au savoir des étudiants

Nous avons regroupé pour cette analyse les différents types de catégories socioculturelles suivants :

- 1 = les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou soit diplômé de l'enseignement technique ou professionnel et qui concerne **15,9%** de notre population d'étudiants ;
- 2 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court et qui concerne **31,7%** de notre population ;
- 3 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur de type long ou de l'enseignement universitaire et qui concerne **52,4%** de notre population d'étudiants.



1. La dimension relative au sens (désignation/signification)

Concernant les réponses des étudiants relatives à la dimension du sens, aucune relation significative n'a pu être établie entre les différentes catégories socioculturelles et la forme du rapport au savoir de ces étudiants.

Les deux questions généralistes, qui demandent aux étudiants s'ils sont gênés et mal à l'aise quand ils ne comprennent pas tout dans le cours, donnent des résultats quasi équivalents entre les trois catégories socioculturelles, telles que nous les avons déterminées.

Concernant la variable qui regroupe 5 items et que nous avons nommé « l'acceptation d'une suspension provisoire du sens », les résultats des classes socioculturelles moyennes et défavorisées sont équivalents. Notons que pour cette dernière catégorie socioculturelle, celle-ci ne se compose que de 10 étudiants. Ce faible nombre nous invite à la plus grande prudence quant aux résultats que nous formulons dans la prise en compte des facteurs socioculturels. Concernant encore la classe sociale favorisée, celle-ci se démarque peu des résultats déjà signalés.

Les tentatives de croisement d'items isolés avec les catégories socioculturelles n'ont également pas pu établir de relations significatives.

De la même façon, aucune relation significative ne peut être établie entre les catégories socioculturelles et le besoin que peuvent ressentir les étudiants de voir le savoir davantage contextualisé et exemplifié : en prenant les deux niveaux socioculturels les plus distants, nous constatons que 62,5% des étudiants issus du niveau socioculturel le moins favorisé et 42,6% issus d'un milieu socioculturel très favorisé se déclarent tout à fait en désaccord avec les 3 items qui suggèrent que le savoir devrait être présenté avec davantage de désignation.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

Les réponses regroupées en catégories socioculturelles, et qui concernent la façon dont les résultats du savoir sont présentés, sont identiques : 50% des étudiants, tant des milieux socioculturels défavorisé que moyen mettent en avant la présentation d'un savoir qui fait appel au raisonnement, plutôt que de priser un savoir qui ne s'attache qu'aux parties conclusives. Les résultats vont dans le même sens pour la classe socioculturelle favorisée avec un taux légèrement supérieur de 10%.

Les résultats qui concernent la problématisation du savoir ne se différencient que très sensiblement selon les niveaux socioculturels. Sur le nombre de « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux 4 items qui tentent de vérifier cet aspect, 40% des étudiants sont issus de la classe socioculturelle peu favorisée, 45% sont issus de la classe socioculturelle moyenne et 45,5 de la classe socioculturelle favorisée.

Les autres caractéristiques de ce qui est important dans le savoir, tant au niveau de la façon de la construction du cours, qu'au niveau de la présentation d'un savoir qui fait appel à la réalité de la future profession des étudiants, n'ont donné aucun résultat significatif.

3. La question du contrat didactique

Rappelons que la question du contrat didactique est abordée en examinant si les étudiants parviennent à anticiper les attentes de l'enseignant à partir de la façon dont ce dernier donne son cours.

Les avis sont clairement partagés. En conséquence, rien de particulièrement significatif ne peut être dégagé de ces résultats.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

C'est parmi les étudiants les plus défavorisés que nous retrouvons le plus grand nombre qui déclarent avoir changé d'attitude dans leur rapport au savoir depuis qu'ils suivent ce cours d'histoire de l'art : 50% des étudiants de cette classe sociale sont d'accord avec les trois items qui recouvrent cet aspect.

Le pourcentage des deux autres catégories sociales est le suivant : respectivement, 30% et 36,4% des étudiants des classes socioculturelles moyenne et supérieure marquent leur accord aux trois items relatifs à ce changement d'attitude.

Enfin, concernant le sentiment d'arbitraire du savoir que pourraient ressentir certains étudiants : 70% des étudiants issus de la classe socioculturelle défavorisée et 69% des étudiants issus de la classe socioculturelle favorisée refusent cette conception du savoir. En revanche, seulement 35% de la classe socioculturelle moyenne répondent en ce sens.

VI. Analyse des réponses aux deux questions ouvertes du questionnaire

64 questionnaires ont été recueillis pour ce cours.

Les thèmes exprimés par les étudiants se regroupent en trois catégories.

1. Les bénéfices cognitifs et personnels du cours

- Le cours est intéressant (ou très intéressant) : 15.

« Ne pas avoir envie de rater une leçon : j'ai même refusé de sortir avec mes amies pour faire du shopping ! »

- Le cours change notre manière de voir : 21.

Il offre une nouvelle vision de ce qu'on connaissait déjà.

Il nous apporte une nouvelle vision de l'art.

Il nous conduit à voir différemment les choses.

Il nous fait découvrir des choses nouvelles.

Il nous fait changer (*« Tout y est remis en question... On en sort perdu au départ. Mais progressivement, on grandit »*).

- C'est un cours qui fait réfléchir : 9.

- Le cours nous apprend à observer une œuvre d'art (notamment à la regarder objectivement, à ne pas la juger en fonction de son goût personnel) : 7.

« Ne pas juger, mais comprendre »

- Plutôt qu'un cours d'histoire de l'art, c'est un cours de philosophie de l'art (ou de philosophie de l'histoire de l'art, de réflexion sur l'art et l'histoire de l'art) : 10.

2. Les difficultés engendrées par le cours

- C'est un cours peu compréhensible, avec un vocabulaire complexe et abstrait : 8.
- Le cours est difficile au début (déroutant), mais s'éclaire progressivement : 7.
- Le cours demande des efforts particuliers (être très attentif, réviser ses notes de cours, revoir le cours avec d'autres étudiants, être présent au cours) : 12.
 - « Accrochez-vous à vos bic, ouvrez grands les yeux et courage ! »
- Pour comprendre le cours, il faut avoir des connaissances préalables en histoire de l'art ou sur les œuvres d'art : 4.

3. L'attitude de l'enseignant

Un certain nombre d'étudiants évoque ce qu'il interprète comme des discours moralisateurs, des menaces ou une attitude méprisante de l'enseignant : 9

« Le prof nous fait comprendre de manière répétée notre manque de connaissance et de raisonnement »

« Déclaration de l'enseignant : sachez que la moyenne de mon examen est de 4/20 et je ne vous ferai pas de cadeau. Je vais tous vous buser à l'examen, soyez-en sûrs »

« Ce qui m'a marqué c'est quand le prof a haussé la voix pour dire que nous ne savons pas lire une image ».

Deux étudiants déplorent qu'il ait supprimé la pause au milieu du cours, pour éviter la baisse d'effectif à la suite de celle-ci.

Différentes remarques sont faites sur la manière de parler du professeur : 9

« Voix monotone », « Il crie », « agitation théâtrale », « chiant », « 1 personne suit, 30 personnes dessinent des trucs rien à voir avec le cours, 50 personnes absentes ».

Voilà, au terme de cette investigation, les différentes représentations et difficultés que nous avons recueillies auprès des étudiants d'un cours d'histoire de l'art de la Haute Ecole.

Nous avons dans ce qui suit, comme signalé dans notre méthodologie, également suivi les étudiants d'un cours d'histoire de l'art à l'Université. L'analyse de leurs réponses nous semble, dans bien des cas, proche de celle de la Haute Ecole. Aussi, plutôt que de réaliser une conclusion distincte pour chaque enseignement, une conclusion générale aux deux cours figurera à la fin de l'étude de ce champ disciplinaire.

COURS D'HISTOIRE DE L'ART (ART 3) - UNIVERSITE -

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Notions d'art du XX^{ème} siècle
Type d'enseignement	Universitaire
Faculté ou département	Philosophie et Lettres
Cycle, année(s) d'étude	Cours destiné à la première année de candidature, orientation « arts contemporains »
Statut de l'enseignement	Cours magistral
Nombre d'heures	30 heures de cours. Les cours sont organisés en 10 séances de 3 heures
Auditoire	Auditoire à gradin
Nombre d'étudiants	+/- 280 étudiants inscrits Assistance moyenne au cours : environ 150 étudiants
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	Un ouvrage : Chronologie de l'art du XX ^{ème} siècle
Modalités générales d'évaluation	Examen écrit

Caractéristiques du cours et description de ses contraintes

L'objectif général du cours est de donner aux étudiants un balayage aussi exhaustif que possible de la création artistique tant au niveau des arts plastiques que de l'architecture, de 1900 aux années 1990. Ce cours se présente comme complémentaire d'un ouvrage intitulé « *Chronologie de l'art du XX^{ème} siècle* ». Il vise à décrire les différents mouvements artistiques de ce siècle en les insérant dans le contexte des époques dans lesquelles ils ont émergé. Le cours se veut ainsi délibérément de type encyclopédique. L'approche de la matière est linéaire et chronologique. Ce cours ne suscite, a priori, aucun pré-requis spécifique.

C'est la construction formelle de l'ouvrage sur lequel repose le cours qui déterminera la façon dont l'étudiant devra étudier celui-ci pour l'évaluation. Décrivons en succinctement les caractéristiques : de par son intitulé, « *Chronologie de l'art du XX^{ème} siècle* », celui-ci fait appel à une forme particulière du récit historique : il s'agit de la succession d'événements qui se déroulent dans le temps. La spécificité d'une narration chronologique réside dans la façon dont sont abordés les faits en les emboîtant les uns aux autres. La matière présentée est en première analyse de l'ordre du factuel : ce sont des faits, des dates, dans lesquels s'inscrivent des mouvements et des concepts.

Aux yeux de l'enseignant, la construction d'une trame factuelle est, dans un premier temps, pour des étudiants de première candidature, un préalable obligé qui permettra, ultérieurement, dans les années de licence, de se centrer sur une réflexion plus analytique et problématisée. Cette chronologie présente, année après année, une série de faits marquants, à la fois de la

scène artistique (noms d'artistes, œuvres majeures, lieux d'expositions), mais aussi d'événements politiques, de découvertes scientifiques, ... Tout fait est ainsi exposé au sein d'autres faits de différentes natures, qui au total, forment le contexte de l'époque.

Toutefois, au sein de cette trame factuelle, la description d'œuvres d'art ou de mouvements artistiques déterminants, est doublée par des encadrés. Ces derniers mettent en évidence et abordent de façon plus complète les questions soulevées par certains événements. Ces encadrés affirment ainsi l'inégalité historique des faits pour insister davantage sur les éléments significatifs. Ce sont ces différents encadrés que les étudiants sont invités à étudier. C'est aussi ceux-ci qui sont essentiellement analysés dans le cours.

Les propos sont donc, comme nous venons de le voir, pour la plupart contextualisés grâce à l'éclairage sociologique, politique et culturel de l'époque. La construction du discours oscille ainsi entre :

- d'une part, une analyse iconographique, fondée sur une identification formaliste de l'œuvre (la gestuelle, les tensions entre les formes, ...).
- d'autre part, une analyse du contenu des valeurs symboliques (prise de conscience des principes sous-jacents à la mentalité d'une époque, d'une société, d'une nation, ...).

Les contraintes majeures auxquelles les étudiants se voient confrontés sont les capacités à fournir un travail de mémorisation conséquent et à distinguer l'essentiel de l'accessoire. Par ailleurs, les autres matières du cursus de cette première année de candidature sont, pour la plupart, des cours d'introduction à différentes époques et civilisations requérant ce même type d'exigence. Face à l'accumulation de ces différentes matières, dont l'évaluation est basée la plupart du temps sur la mémorisation, la nécessité d'une bonne gestion du temps de l'étude semble constituer un impératif.

Une autre contrainte concerne la matière même du cours, c'est-à-dire, la complexité des enjeux conceptuels des avant-gardes contemporaines : pour ne reprendre que la peinture, il y a eu déconstruction, puis abandon progressif des codes imprimés dans notre culture depuis la Renaissance, dont les modèles sont encore de mise dans ce que nous jugeons être le bon goût. C'est ainsi, comme le souligne Thierry de Duve (1989, p. 104), qu'il y a eu « *l'abandon du clair-obscur par Manet, de la perspective linéaire par Cézanne, de l'espace euclidien par le cubisme, de la figuration par les premiers abstraits, abandons consignés dans une suite de chefs-d'œuvre qui font la jurisprudence de la modernité et que rejuge un 'dernier' abandon prématurément postmoderne, celui de la peinture même par Marcel Duchamp consigné dans le readymade et offert à la réflexion pour ce que toute la série fléchée d'abandons a signifié : la tâche de l'avant-garde.* » Le concept même de l'art, tel que nous le concevions, va être ainsi remis en question, pris dans un mouvement rapide de transgressions conceptuelles qui ne fera que densifier la complexité du langage artistique.

Une autre contrainte encore concerne la forme de l'évaluation proprement dite. Si ce cours est construit globalement comme une succession chronologique de faits dans laquelle s'inscrivent différents mouvements picturaux et architecturaux, lors de l'évaluation, les étudiants sont confrontés à une question ouverte de type transversal sur l'ensemble de la matière. Or, la présentation même du cours ne les a que fort peu préparés à ce type de démarche.

Enfin, le fait de devoir survoler en 30 heures de cours une matière aussi dense et vaste qu'est l'art du XXème siècle, impose aux étudiants un travail personnel d'approfondissement en bibliothèque.

Synthèse des difficultés rencontrées par les trois étudiantes interrogées

La difficulté majeure qui émerge des entretiens (et que nous évoquons plus particulièrement dans l'interview de Vanessa) semble concerner la tension que présente l'apparent confort d'un cours construit de façon chronologique et linéaire de par sa forme d'une part, et la forte problématisation indissociable du contenu même du cours, d'autre part.

Si les propos de Vanessa mettent plus clairement en évidence cet aspect, cette difficulté se présente toutefois aussi, mais de façon plus implicite chez Nathalie et Aurélia.

Nous avons vu, lors du premier entretien, combien ces deux étudiantes se déclarent satisfaites du cours. Si elles sont toutes deux séduites par le charisme de l'enseignant, elles apprécient aussi particulièrement la construction du cours structurée de manière chronologique. Par ailleurs, le fait d'avoir un livre comme support semble être un élément sécurisant. Rappelons leurs propos : « *il passe d'un courant chronologiquement à un autre avec beaucoup d'illustrations et le livre permet de compléter. Cela a au moins le mérite d'être clair. Pour nous c'est plus simple* », nous dit Nathalie. « *Le livre, cela va nous aider et puis c'est très clair et structuré* », nous dit encore Aurélia.

Mais lors du second entretien, se déroulant juste après l'examen de mai, elles nous déclarent qu'« *étudier ce livre, ce n'est pas si simple* », « *c'est pas un livre pédagogique* », « *c'est très philosophique et théorique* », etc.

Quant à Vanessa, dès le premier entretien, elle nous avoue avoir des difficultés à gérer l'étude de cette multiplicité de mouvements et de concepts qui sont, nous dit-elle « *trop condensés et pas très structurés* ».

Ainsi, s'il existe bien une apparente « programmabilité » de par l'aspect chronologique de la matière présentée, en première analyse de façon factuelle, l'enseignant ne peut toutefois pas faire l'impasse de la dimension problématisée. Du même coup, le contrat didactique se trouve rompu.

Liée à cette problématisation, une autre difficulté, bien présente chez Vanessa et dans une moindre mesure chez Aurélia, concerne la dimension de la signification privilégiée au détriment de la désignation. Vanessa voudrait voir le cours encore plus compartimenté : isoler davantage chaque mouvement, sans passer par des détours théoriques qui en rendent compte. Or, nous venons de voir qu'entrer dans le domaine de l'art en parlant de mouvements artistiques présentés comme des faits qui existent par eux-mêmes conduisait à une impasse. Aurélia voudrait, quant à elle, voir l'enseignant moins discourir sur un point précis de la matière sans faire référence au problème général qu'il est entrain d'analyser, ce qui est pourtant une caractéristique du professeur de l'enseignement supérieur qui est à la fois chercheur et enseignant. La difficulté concerne ici l'absence de recadrage par rapport au problème général.

Une autre difficulté rencontrée chez ces deux étudiantes est de saisir les différents registres du discours. Pour Aurélia, si l'enseignant ne rapporte pas explicitement son propos à une littérature scientifique précise, son discours est soupçonné de refléter sa position subjective. Pour Vanessa, il s'agit davantage de rester attentive au passage du commentaire que fait

l'enseignant sur le savoir et au moment où celui-ci reprend le développement de ce savoir. Or, comme nous l'avons évoqué dans le cadrage théorique, les discours tenus dans l'enseignement supérieur se composent bien souvent de ce jeu d'alternance entre l'explicatif, la démonstration, le débat contradictoire, etc.

Un autre problème couramment rencontré et peut-être plus spécifique au cours d'histoire de l'art est le fait que la plupart des étudiants ne peuvent que difficilement se départir de leur jugement de goût.

Citons à ce sujet quelques propos recueillis : « *je ne suis pas d'accord avec cette vision de la vie* », « *j'ai quand même besoin du ressenti... pas de l'intellectualisme froid et mécaniste* », « *...quand c'est juste un aplat blanc ou un aplat noir, cela ne me parle pas* », etc.

Il convient dès lors de faire admettre aux étudiants que les œuvres et mouvements analysés sont des matériaux d'étude historique à prendre en compte en tant que tels.

Ce dernier aspect nous renvoie, par ailleurs, à la dimension affective et identitaire qui fait, comme nous l'avons vu chez Vanessa et Aurélia, bien souvent la condition de l'apprentissage. « *Je ne partage pas et je ne comprends pas, c'est lié* », nous dit Aurélia. Le savoir ne peut, dès lors, plus être pensé dans une logique d'ouverture au monde, et encore moins être perçu comme « un savoir-objet » c'est-à-dire comme le référent d'un contenu de pensée.

Enfin, une dernière difficulté qui nous paraît significative et qui se présente également dans la monographie du cours d'histoire de l'art de la Haute Ecole, se situe quand le savoir recherche des infirmations d'hypothèses plutôt que des confirmations d'hypothèses. Le discours de l'art contemporain est par définition un discours qui interroge et qui déstabilise. Ainsi Aurélia, de par sa personnalité en recherche de certitudes et de stabilité, regrette que le discours que l'on tient sur l'art contemporain ouvre sur de multiples interprétations. Elle se déclare davantage en recherche de « la bonne réponse ».

Evoquons à présent les réponses fournies à l'examen du mois de mai.

Les trois étudiantes n'ont connu aucun problème à la question de discrimination qui concerne la reconnaissance des œuvres et de leurs auteurs.

A la question qui concerne la mémorisation d'un des encadrés qui reprend la synthèse d'un mouvement artistique, les réponses de nos étudiantes furent toutes approximatives et lacunaires, ce qui tend à montrer un manque de gestion de l'étude d'une matière somme toute importante sur le plan quantitatif, mais aussi une difficulté à fournir une réponse structurée. Les réponses données ne décrivent jamais de façon précise la situation historique dans laquelle émerge le mouvement, les thèses sur lesquels ce mouvement s'appuie, pour ensuite en définir l'évolution et les éventuelles influences sur les mouvements suivants.

Quant à la question transversale, une réponse est généralement fournie quant au premier terme de la question, c'est-à-dire un portrait succinct d'un concept, d'un mouvement, mais jamais une description évolutive de ce même concept ou mouvement à travers le temps.

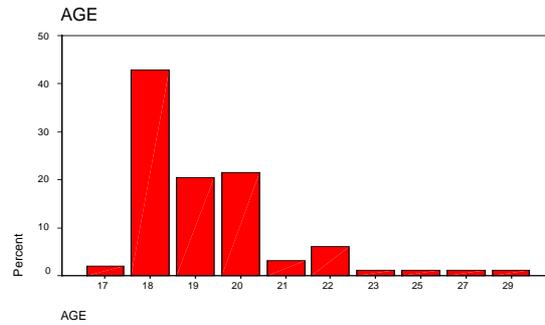
Concernant les aspects relatifs au bilan de savoir, Nathalie et Aurélia nous parlent de l'apprentissage en tant que processus de construction identitaire qui doit s'opérer par une transformation de soi et par une ouverture sur le monde. Vanessa insiste, quant à elle, davantage sur les apprentissages des valeurs morales.

Notons encore que, vu la pauvreté du matériel recueilli lors des entretiens avec Nathalie, il nous a été difficile de relater plus précisément la forme de son rapport au savoir, ainsi que ses difficultés rencontrées.

ANALYSE QUANTITATIVE

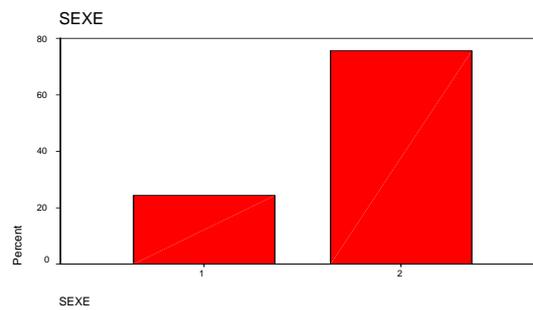
I. Analyse générale du profil des étudiants

L'âge des étudiants



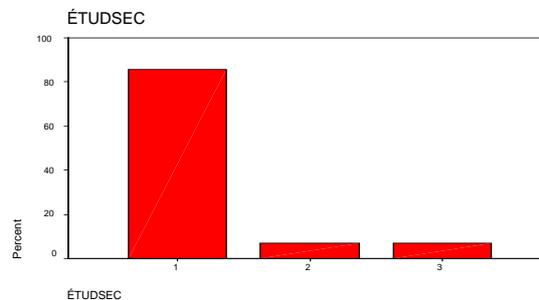
Au niveau de l'âge, il s'agit de fréquences attendues : la majorité des étudiants (84%) inscrits en première année ont un âge situé entre 18 et 20 ans.

Le genre



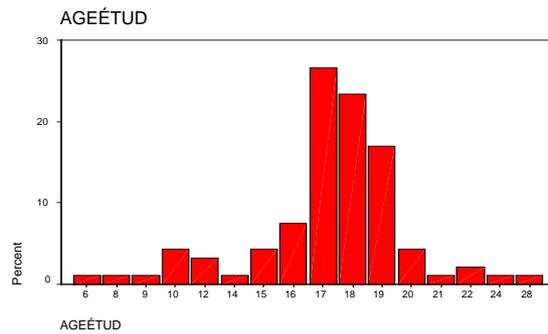
Ce type d'études semble davantage attirer les filles que les garçons : 75% des étudiants sont des filles.

Études secondaires



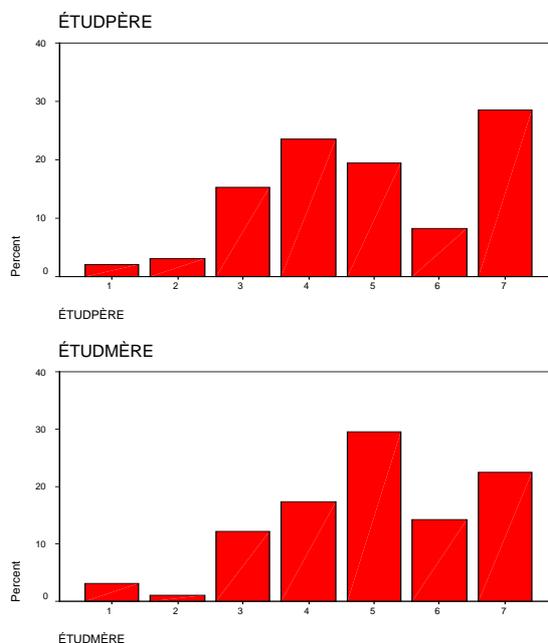
Une large majorité d'étudiants (soit 85%) sont issus de l'enseignement général. Le pourcentage d'étudiants issus de l'enseignement technique de transition ou de qualification sont équivalents et sont pour chaque type d'enseignement seulement de l'ordre de 7%.

Age de décision des études entreprises



L'âge de décision d'entreprendre ces études se situe vers la fin de l'enseignement secondaire, vers 17-18 ans, période à laquelle se pose habituellement le choix d'une orientation dans l'enseignement supérieur.

Niveau d'études des parents



Nous avons déterminé la catégorie socioculturelle des étudiants par le niveau d'études du père et de la mère.

Concernant le niveau d'études du père :

Le premier niveau d'études rencontré concerne les étudiants qui ont un père diplômé de l'enseignement universitaire, avec un pourcentage de 28%. Nous pouvons ajouter à ce taux le pourcentage de 8% des étudiants qui ont un père diplômé de l'enseignement supérieur de type long. Nous pouvons donc considérer que 36% des étudiants inscrits dans cette première année appartiennent à une catégorie socioculturelle favorisée.

Le second niveau d'études rencontré est celui de l'enseignement secondaire général avec un taux de 23%. Vient ensuite l'enseignement supérieur de type court avec un taux de 19%. Ces deux niveaux d'études définissent la catégorie socioculturelle moyenne. Elle concerne 42% des étudiants.

Notons encore, en ce qui concerne la catégorie socioculturelle moins favorisée, les 15% des étudiants dont le père est diplômé de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, et enfin les 3 et 2% dont le père est respectivement soit diplômé de l'enseignement primaire, soit est sans diplôme.

Concernant le niveau d'études de la mère :

Le premier niveau d'études rencontré concerne cette fois les étudiants qui ont une mère diplômée de l'enseignement supérieur de type court, avec un taux de 29%. Vient ensuite l'enseignement universitaire (22%), l'enseignement secondaire général (17%) et l'enseignement supérieur de type long (14%).

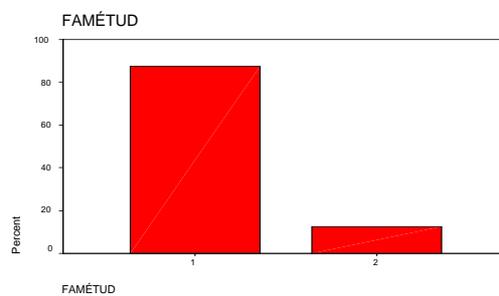
Regroupés en terme de catégories socioculturelles favorisée et moyenne au regard du niveau d'études de la mère :

- 36% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle favorisée,
- 46% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moyenne.

Quant à la classe socioculturelle moins favorisée, 12% des étudiants ont une mère diplômée de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, 1% diplômée de l'enseignement primaire et 3% sans diplôme.

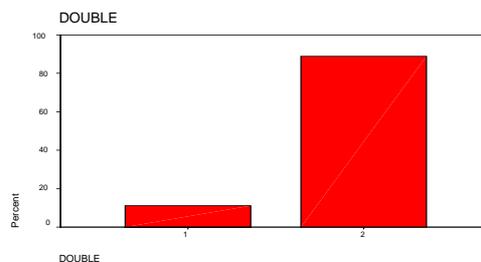
Au regard de cette analyse qui tente de traduire la catégorie socioculturelle des étudiants, nous pouvons constater une cohérence entre le niveau d'études du père et le niveau d'études de la mère.

Perception de l'étudiant de l'attitude du cercle familial pour l'intérêt de ses études



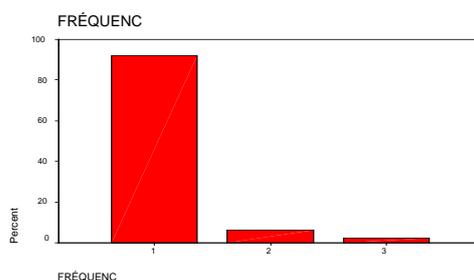
Une large majorité des étudiants ressent un véritable intérêt de la part de son cercle familial pour les études entreprises.

Redoublement



10% des étudiants inscrits dans cette première année d'études en histoire de l'art déclarent recommencer leur année.

Fréquentation du cours



91% des étudiants déclarent assister régulièrement au cours.

II. Questionnaire soumis aux étudiants

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ne pas tout comprendre me gêne.				
Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.				
Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde.				
J'essaye souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
L'enseignant semble compliquer inutilement les choses				
L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre				
Le vocabulaire utilisé par le professeur me pose problème.				
J'aime qu'on me dise précisément ce que je dois faire pour l'étude du cours.				
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.				
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				
L'art et le jugement de goût sont indissociables				
Il est important que ce cours tienne compte de la réalité de notre future profession.				
Parmi les propos de l'enseignant, je distingue aisément ce qui est important de ce qui tient plutôt de son opinion personnelle ou de l'anecdote.				
Ce qui m'importe c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.				
Je travaille mes cours qu'à l'approche des examens.				
Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.				
Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais plus quoi penser.				
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				
Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison.				
Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.				
Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré.				
Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini.				
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				
L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours.				

Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.				
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.				
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				
Au travers des discussions menées avec d'autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.				
Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois.				
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				
Dès les premières leçons, j'ai vu l'intérêt de ce cours.				
Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.				
J'apprécie particulièrement le fait que ce cours d'histoire de l'art soit construit de façon chronologique.				
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète qu'on en fera après les études.				
Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)				
Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.				
La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relevé de son opinion personnelle				
Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier				
Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois l'un des plus intéressants				
Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.				
Ce cours correspond à mes attentes.				
Quand je ne comprends pas tout dans ce cours, je me sens mal à l'aise.				
Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires				

<i>Effectuez un classement par ordre d'importance des propositions qui suivent les questions reprises ci-dessous. (1 = le plus important)</i>	
Je me préparerai à l'examen :	
en rédigeant un résumé fidèle au cours	
en réalisant des schémas que je mémoriserai	
en assimilant tous les détails du cours	
en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	
en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important	
Apprendre c'est :	
se transformer	
comprendre les autres	
accumuler des connaissances	
s'insérer dans la société	
Ce qui me semble indispensable à maîtriser en terme de capacité dans ces études c'est :	
dire la même chose en langage technique ou symbolique	
pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux	
d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours	
de réécrire avec mes mots certaines parties du cours	

Racontez un événement significatif de votre vécu d'étudiants dans ce cours

Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant?

III. Analyse des réponses en terme de fréquence

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Au niveau de ce que nous avons appelé **la suspension provisoire du sens**, une large majorité d'étudiants (86,9%) nous disent être gênés quand ils ne comprennent pas tout dans un cours (notons que l'item est rédigé de façon très généraliste). Toutefois, quand les questions se font plus précises, ceux-ci déclarent, pour la plupart, accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant : soit ils nous disent qu'ils se renseigneront en dehors du cours sur ce qu'il n'ont pas compris (75,7%), soit que si la compréhension n'a pas été immédiate, elle viendra plus tard (72,1%). Une large partie de notre population étudiante semble donc accepter cette question du sens dans son rapport à la **signification**.

En revanche, quand nous demandons aux étudiants si le cours est un des plus intéressants, malgré les questions qu'ils se posent et qui restent sans réponse, les étudiants se montrent plus partagés : 47,8% d'entre eux déclarent ne pas être en accord avec l'item.

De même, les étudiants se montrent également plus dubitatifs en ce qui concerne ce qu'ils doivent maîtriser pour comprendre un exposé : 52,5% d'entre eux estiment que pour comprendre un exposé, toutes les notions auxquelles il est fait appel doivent déjà avoir été étudiées et 47,7% nous disent comprendre réellement une notion dès qu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions du cours. Pour ces étudiants, pour comprendre réellement un exposé ou une nouvelle notion, il est nécessaire d'introduire dans la présentation du savoir de la **désignation**. Ceci nous amène à la **contextualisation du savoir** : l'analyse des fréquences à l'item « *Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser* » indique une cohérence avec l'analyse de ce qui précède : plus de la moitié des étudiants (57,7%) se déclare en accord avec l'item.

Concernant le cours d'histoire de l'art, tel qu'il est construit, les étudiants semblent, pour la plupart, satisfaits : 85,7% déclarent le cours correctement illustré et 66,6% d'entre eux apprécient particulièrement le fait que ce cours soit présenté de façon chronologique.

Enfin, concernant les autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours, une large majorité d'étudiants (89,8%) déclare distinguer aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important et ce qui tient de l'anecdote. En revanche, le vocabulaire utilisé par l'enseignant semble créer des difficultés à près de la moitié des étudiants (46,5%).

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Au niveau de l'intérêt porté à la validation **du savoir**, 83,5% des étudiants ne semblent pas privilégier les parties conclusives du cours, mais bien les raisonnements qui y conduisent.

Concernant les aspects liés à la **problématisation** du cours, la majorité des étudiants semble accepter le caractère construit du savoir : pour 89,5% d'entre eux, l'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre. De la même façon, 71,7% trouvent de l'intérêt aux interprétations multiples que peuvent susciter les œuvres d'art.

Les avis semblent globalement partagés (43,2% de non accord et 56,9% d'accord) quant au fait d'interroger l'histoire de l'art par différents champs disciplinaires, démarche propre à la pratique de recherche de l'historien d'art (**la pratique source**).

Quant à la mise en relation du savoir avec la **pratique cible**, les réponses semblent partagées : 55% des étudiants justifient le fait qu'ils témoignent de l'intérêt à suivre ce cours pour l'utilisation concrète qu'ils en feront après leurs études. Cependant, quand nous évoquons plus directement un cours qui attache de l'importance à la prise en compte de leur réalité professionnelle, les avis sont plus radicaux : 74,3% des étudiants se déclarent en accord avec l'item.

Enfin, seulement la moitié des étudiants (48%) déclare avoir hâte de terminer ses études pour s'accomplir dans la vie professionnelle.

3. La question du contrat didactique

Les avis des étudiants sur les attentes de l'enseignant quant à l'évaluation semblent fortement partagés : 53,1% des étudiants déclarent avoir des difficultés à anticiper ce qu'on leur demandera lors de l'évaluation.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

Tout comme dans l'enseignement artistique de type cours, dans les nouvelles études qu'ils viennent d'entreprendre, les étudiants reconnaissent massivement (93%) avoir changé leur regard sur le savoir. Concernant plus spécifiquement le cours d'histoire de l'art, 72,4% des étudiants déclarent avoir changé leurs représentations par rapport à cette discipline, dont la moitié de façon plus nuancée.

La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

75,5% des étudiants déclarent ne pas devoir être nécessairement en accord avec l'enseignant pour comprendre ses propos. De même, 85,5% marquent leur accord quant au fait que pour comprendre une œuvre d'art il ne faut pas obligatoirement l'apprécier.

Toutefois, si ces précédents résultats témoignent d'un rapport au savoir qui accepte la décentration de soi, les avis des étudiants semblent nettement plus partagés quant au fait que l'art et le jugement de goût seraient indissociables (58,7% de désaccord/41,2% d'accord).

Il en va de même quand nous demandons aux étudiants si la façon dont l'enseignant leur parle de l'art relève de son opinion personnelle : 42,3% se déclarent être en désaccord avec l'item et 57,8% se déclarent en accord avec celui-ci.

Enfin, et de façon cohérente avec ce qui précède, les étudiants se déclarent également partagés en ce qui concerne les interprétations multiples de l'art qui leur sembleraient également arbitraires : 44% d'entre eux sont en accord avec l'item.

5. Les attitudes d'étude

Une majorité d'étudiants (72,7%) déclare travailler ses cours durant l'année.

Une large majorité d'étudiants (95%) trouve important, lors de l'étude, de relier les idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines. Toutefois, de façon quelque peu paradoxale, 78,8% des étudiants déclarent en même temps préférer étudier chaque partie du cours dans l'ordre, en les traitant une à la fois.

Les avis sont par contre clairement partagés (49,5% de désaccord et 50,6% d'accord) sur le fait que l'intérêt de suivre ce cours d'histoire de l'art réside dans le fait de pouvoir établir des liens avec d'autres cours.

Préparation à l'examen :

Par ordre d'importance, les étudiants privilégient pour la préparation de leurs examens la restructuration du cours et sa réécriture. Viennent ensuite la rédaction d'un résumé fidèle du cours et la relecture de ce qui a été souligné d'important.

Conception de l'apprentissage :

Ils considèrent en priorité l'apprentissage comme étant l'accumulation de connaissances. Viennent ensuite la possibilité de se transformer et de comprendre les autres. « *S'insérer dans la société* » est l'option la moins retenue.

La faculté de pouvoir analyser une question afin d'y percevoir les éléments cruciaux semble prioritaire aux yeux des étudiants. Dans un second temps intervient l'écriture synthétique des grandes lignes du cours.

IV. Analyse croisée des différentes dimensions du rapport au savoir

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, de nombreux étudiants semblent éprouver une difficulté à penser le monde en dehors de son ancrage dans des situations concrètes et familières (**la désignation**). Or, dans l'enseignement supérieur, les énoncés de certains cours ne font bien souvent plus appel à des situations exemplifiées et connues. Le sens du discours ne se dégage dès lors plus du rapport qu'entretiennent ces énoncés avec une réalité immédiate et concrète partagée entre l'enseignant et les étudiants, mais émerge de leurs organisations internes. C'est ce que nous avons appelé, à l'instar de Deleuze, **la signification**.

Nous proposons dans ce qui suit d'examiner, d'une part, la manière dont les étudiants perçoivent cette question du sens dans sa double dimension, et d'autre part, d'évaluer auprès

de notre population les différentes caractéristiques des savoirs enseignés qui seraient liés ou non à cette question du sens. Par suite, nous examinerons, à leur tour, ces caractéristiques dans leurs relations mutuelles, ainsi que la question du rapport identitaire avec le savoir.

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrer dans la signification

Pour rappel, en raison de leur caractère proche, certains items ont été regroupés. Ils forment, alors, en soi, une variable que nous pouvons croiser avec d'autres, ce qui nous permet d'alléger le traitement statistique selon la technique de l'indice. Rappelons que l'indice dans nos tableaux est le nombre de « 3 » et de « 4 » représentant les degrés « d'accord » et de « tout à fait d'accord » qui apparaissent chez chaque étudiant pour les différentes questions.

Le tableau ci-dessous reprend les deux questions très généralistes qui demandent aux étudiants s'ils sont gênés et mal à l'aise quand ils ne comprennent pas tout dans le cours.

indice	fréquence
0	9
1	34
2	57

57% des étudiants sont globalement d'accord avec les deux items et seulement 9% se déclarent totalement en désaccord.

En revanche, quand les questions sont formulées de façon plus précise et interrogent les étudiants sur l'intérêt qu'ils portent au cours malgré leurs difficultés de compréhension, ou encore sur le fait qu'ils puissent accepter de ne pas tout comprendre de façon immédiate, les réponses recueillies entrent dans la signification.

- 501 *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*
- 106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.*
- 101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*
- 115 *Bien que j'aie beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants.*
- 107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

indice	fréquence
0	4
1	9
2	16
3	23
4	22
5	26

Nous pouvons constater que plus l'indice est élevé, plus nombreux sont les étudiants. Si nous prenons les valeurs extrêmes, seulement 4 étudiants se déclarent totalement en désaccord avec les items et semblent ne pas entrer dans la signification. Toutefois, 26 étudiants sont en accord avec les 5 items.

Rentrer dans la signification suppose-t-il bien une intégration du savoir qui ne se réalise pas de façon immédiate ?

Nous avons tenté, dans ce qui suit, de répondre à cette question par le tableau de contingence suivant :

Croisement de l'item 106 « L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent » avec les items relatifs à la question du sens (signification/désignation).

SENS2 * QUEST106 Crosstabulation

		QUEST106				Total		
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord			
SENS2	0	Count		3		3		
		% of Total		3,0%		3,0%		
	1	Count	4	5		9		
		% of Total	4,0%	5,1%		9,1%		
	2	Count	2	10	3	1	16	
		% of Total	2,0%	10,1%	3,0%	1,0%	16,2%	
	3	Count		4	17	2	23	
		% of Total		4,0%	17,2%	2,0%	23,2%	
	4	Count			19	3	22	
		% of Total			19,2%	3,0%	22,2%	
	5	Count			16	10	26	
		% of Total			16,2%	10,1%	26,3%	
	Total		Count	6	22	55	16	99
			% of Total	6,1%	22,2%	55,6%	16,2%	100,0%

Nous constatons, dans ce tableau, que rentrer dans la signification suppose bien, pour un grand nombre d'étudiants, d'accepter un temps d'apprentissage plus ou moins long. Leur intérêt pour le cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent (item 106).

Si nous prenons le nombre d'étudiants qui ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à au moins 4 questions sur les 5 qui traduisent les items relatifs à la signification, c'est près de la moitié des étudiants (48,5%) qui se déclarent également « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » avec l'item 106.

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

La nécessité de contextualiser le savoir

- 117 Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré.
- 102 Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.
- 111 Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

indice	fréquence
0	28
1	41
2	25
3	6

6 étudiants sur 100 se déclarent « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les trois items relatifs à la nécessité de voir le savoir contextualisé et 25 étudiants avec deux items sur

les trois. Globalement, un tiers des étudiants serait en demande de voir le cours davantage contextualisé et les deux autres tiers non.

Les résultats des tableaux de contingence nous indiquent que le besoin de contextualiser le savoir peut aussi concerner les étudiants que nous avons décrits plus haut et qui s'inscrivent dans la signification. Rappelons qu'en terme de fréquence, 57,7% des étudiants déclarent que pour comprendre une notion abstraite, ils ont besoin de cette concrétisation.

La question du sens des concepts ou des énoncés et ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

- **L'intérêt porté à la validation du savoir**

- 200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.
- 109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

indice	fréquence
0	53
1	44
2	3

53 étudiants sur les 100 de notre population se montrent en désaccord et 44 sont soit « plutôt d'accord », soit « tout à fait d'accord » avec les deux items.

Le croisement des regroupements d'items indique des résultats fortement dispersés. Aussi, nous avons choisi de croiser certains items terme à terme. Deux croisements de réponses nous apparaissent comme significatifs :

- 501 J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.
- 200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Les 61% des étudiants qui déclarent accepter de ne pas tout comprendre lors des cours car ils prennent le temps de se renseigner sur ce qu'ils n'ont pas compris (item 501) sont aussi les mêmes à ne pas être d'accord avec le fait de privilégier les parties conclusives du cours au détriment des raisonnements (item 200).

Seulement 13% des étudiants sont en accord avec les deux items.

- 106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
- 200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Les 59% des étudiants qui déclarent que leur intérêt pour le cours augmente avec le temps sont aussi ceux qui préfèrent porter de l'intérêt aux raisonnements plutôt qu'aux conclusions.

Ces croisements nous indiquent une relation significative entre une attitude qui semble à la fois privilégier la signification, d'une part, et la validation du savoir, d'autre part.

- La problématisation du savoir et la pratique source

- 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*
- 209 *Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser (question recodée).*
- 204 *Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini.*
- 210 *Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison (question recodée).*
- 201 *Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.*

indice	fréquence
0	1
1	0
2	13
3	15
4	48
5	23

A l'exception du cinquième indice, nous constatons que plus l'indice est élevé, plus nombreux sont les étudiants. Si nous prenons les valeurs extrêmes, seulement 1 étudiant se déclare totalement en désaccord avec les items et rejette la problématisation du savoir et 48 étudiants sont en accord avec 4 items sur les 5.

De la même façon, dans le tableau de contingence qui croise la variable relative à la signification et celle qui concerne la problématisation, nous pouvons constater, malgré la dispersion des résultats, que 40% des étudiants ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à au moins 4 questions sur les 5, à la fois aux deux variables.

Un autre croisement significatif entre deux items pris isolément concerne les deux propositions suivantes :

- 106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.*
- 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*

63% des étudiants sont globalement d'accord pour dire qu'ils manifestent pour les cours un intérêt grandissant avec le temps et qu'ils acceptent la présentation d'un savoir comme étant une représentation de la réalité, toujours susceptible d'être révisée.

- **La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible**

- 305 *L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.*
- 306 *Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.*

indice	fréquence
0	15
1	45
2	40

Ce tableau nous montre des réponses très partagées : 40% des étudiants ont répondu « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux deux items mettant en avant le savoir en relation avec la pratique cible, 45% sont plus mitigés et seulement 15% ne semblent pas donner de l'importance dans le lien que peut établir le savoir avec la réalité de leur future profession.

Les croisements opérés avec les questions relatives à la pratique cible et à la question du sens ne semblent pas fournir des relations significatives, vu la grande dispersion des résultats.

La question du contrat didactique

- 400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

Les réponses sont fortement partagées et indiquent des valeurs centrales « pas d'accord » / « plutôt d'accord » tant au niveau de l'analyse des fréquences qu'au niveau du tableau de contingence. Nous n'avons, dès lors, pas pu établir de relations significatives.

La question de la relation affective et identitaire au savoir

• L'acceptation de changer ses représentations

- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.
- 307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde.
- 304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	4
1	14
2	30
3	52

SENS2 * CHANGE Crosstabulation

		CHANGE				Total		
		0	1	2	3			
SENS2	0	Count	1	1	1	1	4	
		% of Total	1,0%	1,0%	1,0%	1,0%	4,0%	
	1	Count	1	3	3	2	9	
		% of Total	1,0%	3,0%	3,0%	2,0%	9,0%	
	2	Count		4	5	7	16	
		% of Total		4,0%	5,0%	7,0%	16,0%	
	3	Count		1	11	11	23	
		% of Total		1,0%	11,0%	11,0%	23,0%	
	4	Count	1	1	4	16	22	
		% of Total	1,0%	1,0%	4,0%	16,0%	22,0%	
	5	Count	1	4	6	15	26	
		% of Total	1,0%	4,0%	6,0%	15,0%	26,0%	
	Total		Count	4	14	30	52	100
			% of Total	4,0%	14,0%	30,0%	52,0%	100,0%

Ce sont les étudiants les plus engagés dans la signification qui sont les mêmes à déclarer avoir le plus changé d'attitude dans leur rapport au savoir et au monde.

Dans le croisement des deux items suivants, la relation se fait encore plus significative :

- 501 J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.
- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Les 70% des étudiants qui déclarent accepter ne pas tout comprendre lors du cours car ils se renseigneront par la suite sur ce qu'ils n'ont pas compris, sont aussi les mêmes qui nous signifient que suivre de telles études les amènent à réfléchir différemment.

• Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

- 207 L'art et le jugement de goût sont indissociables.
- 211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.
- 206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.
- 208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.
- 205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires.

indice	fréquence
0	13
1	31
2	31
3	20
4	3
5	2

Comme nous pouvons le constater dans le tableau des indices, les réponses aux items relatifs au sentiment arbitraire du savoir sont fortement dispersées. Le regroupement de ces différents items en une variable ne nous permet pas de dégager des croisements significatifs vu l'étalement des résultats.

Toutefois, c'est dans le croisement des deux items suivants que nous trouvons la relation la plus significative : elle concerne, d'une part, la dimension du sens dont la signification est dominante et, d'autre part, la priorité donnée à l'analyse sur le jugement personnel.

- 106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
- 208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

Les 60% des étudiants qui trouvent un intérêt grandissant pour le cours au fil du temps sont les mêmes à refuser de lier la compréhension d'une œuvre d'art au jugement de goût.

2. Analyse des caractéristiques des savoirs enseignés dans leurs relations mutuelles

Outre la question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification) que nous avons tenté d'analyser en plaçant celle-ci en relation avec les différentes caractéristiques des savoirs enseignés, nous proposons dans ce qui suit d'examiner ces dernières dans leurs relations mutuelles.

Ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Croisements de certains items regroupés en 3 grandes caractéristiques :

- L'intérêt porté à la validation du savoir
- La problématisation du savoir
- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

- **La relation « résultats » / problématisation**

Les deux premiers regroupements interrogent ce que nous avons appelé la « pratique source ». Nous proposons dans ce qui suit d'examiner le degré de cohérence fournie à certains items jugés les plus significatifs.

- 200 *Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.*
- 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*

- 200 *Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.*
- 201 *Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.*

Les étudiants semblent répondre de façon cohérente au croisement entre ces deux items :

- Les 73,4% des étudiants qui accordent aux raisonnements la priorité dans leur rapport au savoir privilégient également un savoir non stabilisé. Notons les 16% des étudiants qui privilégient à la fois les parties conclusives du cours et les interprétations multiples de l'art.
- De façon moins marquée, les 56,3% des étudiants qui privilégient les raisonnements dans le cours sont les mêmes à accepter le fait que les savoirs se présentent en construction de façon permanente. Enfin, notons encore les 26,6% qui sont globalement en désaccord avec les deux items.

- **La relation pratique source / pratique cible**

Au regard des tableaux de contingence (voir annexes) réalisés entre les variables « résultats », « problématisation » croisées avec la variable « pratique cible », nous n'avons pas pu établir de relation significative. Aussi, nous ne pouvons pas valider au niveau de ces tests statistiques le fait que les étudiants qui sont le plus en attente d'une présentation d'un savoir faisant appel à leur future profession, sont aussi les mêmes qui supportent le moins de voir la présentation d'un savoir en construction.

Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question du contrat didactique

La question relative au contrat didactique concerne l'item suivant :

- 400 *La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.*

Croisement de l'item 400 avec nos trois caractéristiques concernant la question de ce qui est important dans le savoir.

Aucun croisement, tant au niveau des items regroupés en variables qu'au niveau des items croisés terme à terme ne nous est apparu significatif.

Relation entre la question de la relation affective et identitaire et la question de ce qui est important dans le savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.
- 307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde.
- 304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	4
1	14
2	30
3	52

Nous constatons que plus l'indice est élevé, plus nombreux sont les étudiants. Si nous prenons les valeurs extrêmes, seulement 4 étudiants se déclarent totalement en désaccord avec les items et ne semblent pas avoir changé d'attitudes dans leur rapport au savoir et 52 étudiants sont en accord avec les 3 items.

• Croisement avec l'intérêt porté à la validation du savoir

Nous retrouvons globalement une même concentration du nombre d'étudiants qui ont répondu à la fois « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux 3 questions qui concernent la transformation de soi dans le rapport au savoir et les étudiants qui déclarent privilégier les infirmations d'hypothèses plutôt que leurs confirmations.

Ce constat est confirmé de façon significative par le croisement des deux items suivants :

- 200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.
- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

76% des étudiants déclarent les raisonnements dans un cours plus importants que leurs parties conclusives. Ce sont aussi ces mêmes étudiants qui nous disent avoir changé leur façon de réfléchir.

• Croisement avec la problématisation du savoir

Comme indiqué précédemment, une même concentration d'étudiants se situe parmi ceux qui ont marqué à la fois le plus grand nombre d'accord aux questions relatives à la transformation de soi et à la présentation d'un savoir en constante construction.

Au niveau de certains items pris isolément et que nous jugeons à priori comme pouvant être significatifs, nous avons retenu les propositions suivantes :

- 202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.
- 303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Les 80% des étudiants globalement d'accord pour nous indiquer avoir changé d'attitude dans leur rapport au savoir marquent aussi leur accord sur le fait que l'histoire de l'art peut fournir de multiples interprétations pouvant s'enrichir mutuellement.

- **Croisement avec la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible**

L'hypothèse selon laquelle les étudiants les plus attachés à des savoirs qui font appel à leur future pratique professionnelle et qui seraient aussi les moins enclins à être ouverts au changement ne s'est pas vérifiée.

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

- 207 *L'art et le jugement de goût sont indissociables.*
- 211 *Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.*
- 206 *La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.*
- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*
- 205 *Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraires.*

indice	fréquence
0	13
1	31
2	31
3	20
4	3
5	2

Seulement 5 étudiants ont répondu à au moins 4 questions sur les 5 « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ». Pour ces étudiants, le savoir et le discours de l'enseignant sont de l'ordre de l'arbitraire. En revanche, la plus grande partie des étudiants semble ne pas être en accord avec la plupart des items qui leur ont été proposés : notons les 13 étudiants sur les 100 de notre population qui déclarent être en accord avec aucun item et les 31 qui déclarent être d'accord avec 1 item. 44% des étudiants semblent donc adhérer à un rapport au savoir indépendant des convictions et des ambitions du sujet.

C'est l'item 208, qui nous est apparu le plus significatif de cette caractéristique pour opérer nos différents croisements : « *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.* »

- **Croisement avec l'intérêt porté à la validation du savoir**

46% des étudiants déclarent à la fois être en désaccord avec le fait que pour comprendre une œuvre d'art, il faut au préalable l'apprécier et à la fois privilégier les infirmations d'hypothèses plutôt que leurs confirmations.

- **Croisement avec la problématisation du savoir**

- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*
- 202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.*

74% des étudiants semblent d'accord pour dire que la compréhension d'une œuvre se réalise au prix de multiples interprétations, et ceci indépendamment des appréciations personnelles.

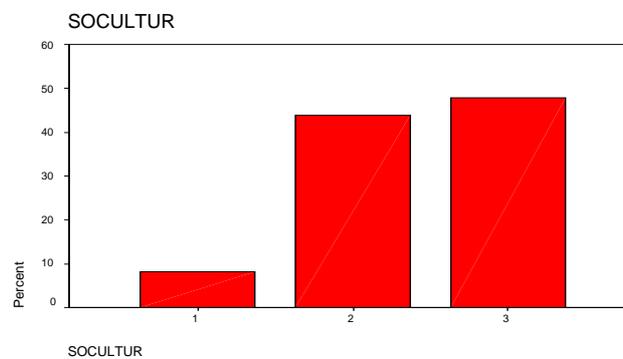
- 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*
- 209 *Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser.*

68% des étudiants déclarent comprendre à la fois une œuvre d'art sans nécessairement l'apprécier et à la fois ne pas être déstabilisés quand l'enseignant leur présente des lectures multiples de l'art. Notons les 15% des étudiants pour qui les appréciations personnelles ne sont pas nécessaires dans la compréhension d'une œuvre d'art mais qui sont toutefois désorientés par la multiplicité des lectures de l'art que leur propose l'enseignant.

V. Analyse croisée des différents niveaux socioculturels des étudiants et des dimensions du rapport au savoir

Les différents types de catégories socioculturelles suivants sont regroupés pour cette analyse :

- 1 = les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou soit encore de l'enseignement technique ou professionnel et qui concerne **8,2%** de notre population d'étudiants ;
- 2 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court et qui concerne **43,9%** de notre population ;
- 3 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire et qui concerne **48%** de notre population d'étudiants.



1. La dimension relative au sens (désignation/signification)

Concernant les réponses des étudiants relatives à la dimension du sens, aucune relation significative n'a pu être établie entre les différentes catégories socioculturelles et la forme du rapport au savoir de ces étudiants.

Les deux questions généralistes, qui demandent aux étudiants s'ils sont gênés et mal à l'aise quand ils ne comprennent pas tout dans le cours, donnent des résultats quasi équivalents entre les trois catégories socioculturelles, telles que nous les avons déterminées.

Concernant la variable qui regroupe 5 items et que nous avons nommée « l'acceptation d'une suspension provisoire du sens », les résultats des classes socioculturelles moyennes et supérieures sont sensiblement équivalents et le pourcentage des étudiants les plus engagés dans la signification se retrouvent parmi la classe sociale la moins favorisée. Notons que pour cette catégorie socioculturelle, celle-ci ne se compose que de 8 étudiants. Ce faible nombre biaise nos résultats et les conclusions que nous pouvons en tirer.

Les tentatives de croisements d'items isolés avec les catégories socioculturelles n'ont, à leur tour, pas pu établir de relations significatives.

De la même façon, aucune relation significative ne peut être établie entre les catégories socioculturelles et le besoin que peuvent ressentir les étudiants de voir le savoir davantage

contextualisé et exemplifié : en prenant les deux niveaux socioculturels les plus distants, nous constatons que 62,5% des étudiants issus du niveau socioculturel le moins favorisé et 42,6% issu d'un milieu socioculturel très favorisé se déclarent tout à fait en désaccord avec les 3 items qui suggèrent que le savoir devrait être présenté avec davantage de désignation.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

De façon très prudente, et sans prétendre à l'existence d'une réelle relation significative, les résultats qui concernent la problématisation du savoir se différencient sensiblement selon les niveaux socioculturels. Il semblerait que, plus nous nous rapprochons de la classe socioculturelle favorisée, plus les résultats sont favorables à une problématisation du savoir. Sur le nombre de « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » aux 5 items qui tentent de vérifier cet aspect, 12,5% des étudiants sont issus de la classe socioculturelle peu favorisée, 20,9% sont issus de la classe socioculturelle moyenne et 25,2% de la classe socioculturelle favorisée.

Les autres caractéristiques de ce qui est important dans le savoir, tant au niveau de la façon dont les résultats sont présentés, qu'au niveau de la présentation d'un savoir qui fait appel à la réalité de la future profession des étudiants, n'ont donné aucun résultat significatif.

3. La question du contrat didactique

Rappelons que la question du contrat didactique est abordée en examinant si les étudiants parviennent à anticiper les attentes de l'enseignant à partir de la façon dont ce dernier donne son cours.

Au sein même des classes socioculturelles moyenne et favorisée, les avis sont clairement partagés :

- 48,9% de non accord et 51,2% d'accord à l'item pour la classe socioculturelle moyenne ;
- 52,2% de non accord et 47,8 d'accord à l'item pour la classe socioculturelle favorisée.

En revanche, la majorité des étudiants issus de la classe socioculturelle peu favorisée sont en désaccord avec l'item : 71,5% ne sont pas en accord avec l'item.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

Nous n'avons trouvé aucun résultat significatif susceptible d'être commenté, et ceci tant au niveau des difficultés que pourraient éprouver les étudiants en acceptant de changer leur rapport au savoir et au monde, qu'au niveau du sentiment arbitraire que pourraient ressentir certains étudiants dans leur relation au savoir.

VI. Analyse des réponses aux deux questions ouvertes du questionnaire

100 questionnaires ont été recueillis.

On peut regrouper les thèmes abordés en trois catégories :

1. Le contenu du cours

La matière est perçue comme intéressante : 19.

Le cours fait comprendre différemment les choses : 3.

Le cours donne beaucoup d'importance au contexte historique au détriment de la centration sur l'art : 5.

Des étudiants se plaignent de l'intellectualisme et de la « *bizarrierie* » de l'art du XXème siècle : 10.

2. Les difficultés d'apprentissage :

Dans ce cours le vocabulaire est technique, complexe, difficile à comprendre : 30.

On éprouve particulièrement des difficultés dans les premiers cours : 4.

Le cours est dense, le rythme soutenu ; il y a beaucoup d'informations à mémoriser : 14.

Le cours exige une grande concentration : 10.

Il faut fournir, en dehors du cours, un travail personnel important : 12.

Pour comprendre ce cours, il est utile d'avoir des bases préalables (des connaissances sur l'art) : 6.

3. L'attitude du professeur

Des étudiants disent apprécier l'humour du professeur (drôlerie, esprit ludique) : 14.

D'autres le trouvent prétentieux, élitiste, imbu de sa personne, provocateur, ironique : 21.

Quelques-uns estiment qu'il présente, dans le cours, sa vision personnelle et subjective des œuvres d'art : 3.

VII. Conclusion

Comme nous l'avons signalé, l'analyse des profils des étudiants de nos deux cours d'histoire de l'art nous amène à dégager, dans bien des cas, des résultats forts proches. Aussi, proposons-nous une conclusion générale aux deux cours.

Dans la mesure où nos investigations menées en 2004-2005 sont complémentaires à celles de 2003-2004, nos conclusions tentent d'intégrer les bilans des deux années.

Que nous apprend l'analyse des résultats recueillis sous forme d'entretiens et de réponses fournies par les étudiants à nos questionnaires ? Les différentes dimensions retenues rendent-elles bien compte de certaines difficultés que peuvent rencontrer les étudiants dans l'appropriation des savoirs ?

De nos analyses se dégage un **premier constat**. Pour les deux cours investigués, nous remarquons, au travers de notre étude quantitative, qu'une majorité d'étudiants semble accepter le caractère inéluctable du temps d'apprentissage, celui-ci ne se réalisant pas nécessairement de façon immédiate. Cette temporalité est ressentie tant dans la progression de leur intérêt pour le cours que dans la maîtrise de la matière. Ils acceptent donc, pour la plupart, que l'entrée dans la signification se réalise progressivement. Les déclarations lors des entretiens allaient globalement dans le même sens. Toutefois, pour certains étudiants, cette question du temps de l'apprentissage est évoquée avec quelques inquiétudes : « *beaucoup de questions restent sans réponse* », dira une des étudiantes interrogée. « *j'ai parfois des difficultés de savoir où il [le professeur] veut en venir* », dira encore une autre.

Les étudiants qui ne semblent pas s'inquiéter de ne pas toujours comprendre tous les propos de l'enseignant, ne paraissent percevoir cet obstacle que lors du moment de leur réelle implication dans l'étude, à l'approche de l'évaluation. Nous y reviendrons au moment d'évoquer les difficultés liées au contrat didactique.

Par ailleurs, si un grand nombre d'étudiants ne ressent pas nécessairement le besoin de maîtriser tous les propos de l'enseignant de façon immédiate, nombreux sont qui déclarent cependant être en demande de désignation. Autrement dit, pour comprendre une notion, ils ont besoin de la concrétiser, de l'exemplifier. L'entrée dans la signification n'exclut pas pour autant une demande de désignation de la part des étudiants, et ceci afin de donner progressivement du sens à ce qu'ils découvrent.

Notons, encore, que c'est parmi les étudiants les plus insécurisés quand ils ne comprennent pas immédiatement le sens d'une notion, que nous retrouvons aussi les étudiants les plus en demande d'un savoir contextualisé et approché par un langage familier.

Cet aspect de la question nous amène à nous interroger sur la façon dont les étudiants acceptent le discours conceptuel de l'art contemporain abordé par nos deux cours. Nous relierions deux résultats marquants à ce sujet.

Près de la moitié des étudiants du cours d'histoire de l'art de l'Université, un peu moins pour celui de la Haute Ecole, déclare que le vocabulaire utilisé par le professeur lui crée des difficultés. De la même façon, près d'un tiers des étudiants du cours à l'Université exprime dans ses réponses aux questions, son sentiment de la complexité du langage utilisé. Ceci pourrait s'interpréter comme le signe d'une difficulté liée à la « signification », au sens où nous l'utilisons dans cette recherche, c'est-à-dire au fait que les termes techniques du savoir ne renvoient pas à des réalités extérieures directement visibles, mais tirent leur sens de leurs relations mutuelles.

Par ailleurs, il ressort des questions ouvertes une difficulté non négligeable liée à la perception (plutôt négative) que certains étudiants ont de l'art du XXe siècle, vraisemblablement due à son caractère fortement conceptualisé.

Un **deuxième constat** concerne les aspects liés à la question de ce qui est important dans le savoir. L'analyse quantitative des réponses aux questions fermées indique qu'une large majorité d'étudiants, tant à l'Université qu'en Haute Ecole, semblent témoigner d'un intérêt pour la validation du savoir et accepter son caractère construit et son instabilité. La plupart des étudiants admettent ainsi les raisonnements, acceptent la multiplicité des interprétations de l'histoire de l'art, consentent à la révision des notions vues au cours si de nouvelles théories surviennent. Ces trois acquiescements ont trait à ce que nous avons appelé la pratique source du savoir. Toutefois les avis deviennent plus mitigés à propos d'une interrogation de l'art au travers de différents champs disciplinaires. Le décroisement des disciplines semble rencontrer, pour les deux cours, certaines résistances.

Nous observons, également, qu'au plus les étudiants sont engagés dans la signification, au plus ils semblent accorder une priorité aux raisonnements et aux débats contradictoires. Ainsi, tant pour le cours de la Haute Ecole que pour celui de l'Université, c'est parmi les étudiants qui déclarent trouver, avec le temps, un intérêt croissant pour le cours que nous rencontrons aussi ceux qui accordent le plus d'importance à la problématisation de la matière.

Si la pratique source est, jusqu'à un certain point, considérée avec intérêt, une majorité – 74% des étudiants du cours à l'Université et 85% de celui en Haute Ecole – semble aussi accorder de l'importance à un savoir qui prend en compte leur future profession et les facettes multiples de l'identité qui s'y rattachent. Ceci marque une orientation importante vers la pratique cible.

Le **troisième constat** concerne les aspects relatifs à la question de la relation identitaire et affective au savoir. Nous observons, dans notre analyse quantitative des réponses aux questions fermées, que dans les nouvelles études que les étudiants viennent d'entreprendre, une large majorité d'entre eux reconnaît avoir changé son regard sur le savoir en général, ainsi que sur l'histoire de l'art de façon plus spécifique.

Ceci est confirmé par les réponses aux deux questions ouvertes du cours de la Haute Ecole : un tiers des étudiants paraît sensible aux modifications de la manière de voir et à la transformation même de la personne qu'entraîne ce cours. Cette transformation d'eux-mêmes est attribuée, dans un tiers des réponses aux questions ouvertes, à la manière dont le savoir est enseigné dans ce cours.

Mais cette attitude n'est pas toujours celle des trois étudiants, choisis comme « moyens faibles », avec lesquels des entretiens approfondis avaient été menés. Deux d'entre eux ne sont pas enclins à changer leur manière de voir à l'occasion de ce cours, soit parce qu'ils ne veulent pas abandonner les modèles et le formalisme scolaire connus dans l'enseignement secondaire (« *c'était tellement différent!* »), soit parce qu'ils n'admettent pas que l'apprentissage d'un savoir exige de se départir de ses convictions (« *Je ne suis pas d'accord avec cette vision là de la vie, de la société... Je ne partages pas et je ne comprends pas, c'est lié* »).

Dans une même perspective, si la notion de « goût » peut être particulièrement présente dans le champ artistique et pervertir la saisie du savoir, nous observons qu'un nombre important d'étudiants (41,2% à l'Université et 35,5% à la Haute Ecole), semble intrinsèquement lier l'art et le jugement de goût. Ils ne paraissent pas privilégier l'objectivation du savoir.

De la même façon, nombreux sont les étudiants qui jugent les propos de l'enseignant comme arbitraires : la façon dont l'enseignant leur parle de l'art relève de son opinion personnelle.

Concernant encore le regard des étudiants sur nos deux enseignants, dans les réponses fournies aux deux questions ouvertes, la personnalité de ceux-ci ne semble pas avoir d'incidence déterminante sur la façon dont les étudiants perçoivent la matière. Pour le cours de la Haute Ecole, certains étudiants manifestent leur désaccord avec certaines attitudes de l'enseignant. Mais cela n'a pas nécessairement un effet sur leur saisie du contenu (« *le cours en lui-même est intéressant, mais pas les menaces* »). De la même façon, pour le cours de l'Université, beaucoup d'étudiants font des remarques négatives sur la personnalité du professeur, sans que cela n'affecte leur intérêt pour la matière : le rapport au savoir enseigné et le rapport à celui qui en est porteur, semblent être distincts.

Nous avons cependant émis l'hypothèse que cette relation identitaire au savoir pouvait avoir certaines conséquences :

- sur la façon dont l'étudiant perçoit la question du sens et du rapport d'immédiateté dans la maîtrise du savoir,
- sur les aspects liés à la problématisation du savoir.

Lors des croisements opérés entre ces dimensions, certaines relations apparaissent significatives. C'est parmi les étudiants les plus engagés dans la signification que nous retrouvons le plus d'étudiants qui déclarent avoir changé d'attitude dans leur rapport au savoir. Le constat est valable pour les deux cours investigués.

De la même façon, c'est parmi les étudiants qui acceptent le plus la problématisation du savoir que nous retrouvons le plus grand nombre d'étudiants qui déclarent avoir changé leur façon d'être et de voir.

Le **quatrième point** que nous abordons à présent concerne la question du contrat didactique. Dans l'analyse quantitative, les étudiants semblent, pour nos deux cours, fortement mitigés : nombreux sont ceux qui ne perçoivent pas, à travers la manière dont le cours est dispensé, ce que l'on attend d'eux pour l'examen. Mais cette difficulté est plus clairement avouée encore lors des entretiens réalisés après cet examen. Le malentendu lors de l'évaluation s'est produit pour les deux cours.

Ainsi, si le cours de l'Université se présente comme clairement structuré, et si la forme de l'évaluation est formulée de façon explicite, les étudiants sont toutefois mis en difficulté lors de l'étude de la matière. De fait, la compréhension de certains concepts et la mémorisation d'une terminologie perçue comme abondante, ne vont leur apparaître qu'à ce moment.

De façon quelque peu inverse, l'évaluation du cours de la Haute Ecole a surpris les étudiantes interrogées qui avaient privilégié une stratégie d'étude en fonction de la forte problématisation du cours, alors que l'examen a exclusivement porté sur de la restitution.

Enfin, un **dernier constat** s'impose : le faible pourcentage d'étudiants issus d'un milieu socioculturel moins favorisé inscrit dans une première année du supérieur, tant dans la Haute Ecole qu'à l'Université, laisse entendre qu'une forte sélection s'est opérée en amont de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les classes socioculturelles plus favorisées se sentent vraisemblablement plus concernées par des études à vocation artistique.

PHYSIQUE

PHYSIQUE

Les physiciens construisent des théories qui tentent d'expliquer des phénomènes observés dans la nature - c'est notamment le cas des successions de théories sur la lumière- ; ils les traduisent en formules mathématiques. Ces phénomènes deviennent alors quantifiables. Par exemple, observer la chute des corps, monter des expériences sur ce sujet, et construire une formule mathématique qui mesure la force avec laquelle un corps tombe, conduit à la loi de la gravitation universelle. Cette formulation permet d'établir des relations entre les lois. L'outil mathématique est très présent en physique, et particulièrement dans les cours investigués. C'est effectivement le ressenti des étudiants.

Mais ces phénomènes physiques préexistent à leur formulation mathématique et leur étude tient également à la recherche sur des techniques. D'où la question : comment les étudiants perçoivent-ils la physique qui leur est exposée ? Quelles interprétations donnent-ils à ce qu'enseigne un professeur à travers son cours oral, son syllabus, les séances d'exercices et de laboratoire ? À travers ce cheminement des pratiques déterminées, entre autres, par leur identité, leurs buts, leurs visions du monde, devrait s'effectuer le contrat didactique. Qu'en est-il ?

Les deux cours de physique étudiés sont dispensés, l'un dans une Haute Ecole, l'autre à l'Université en Faculté des Sciences. Dans chacun de ces cours, des entretiens avec quelques étudiants ont guidé l'élaboration d'un questionnaire passé auprès de l'ensemble. Pour chacun d'eux, sont présentés successivement :

- ❖ les caractéristiques du cours et une description des contraintes qu'il entraîne auprès des étudiants,
- ❖ un résumé des difficultés rencontrées par les trois étudiants interrogés,
- ❖ le profil des étudiants ayant répondu aux propositions du questionnaire,
- ❖ l'analyse quantitative de ce questionnaire,
- ❖ une comparaison entre les résultats précédents et ceux des étudiants d'un niveau socioculturel défavorisé,
- ❖ deux questions ouvertes proposées en fin de ce questionnaire, ont fait l'objet d'une analyse distincte qui s'ajoute à ces résultats. Néanmoins, en Haute Ecole, le peu de réponses a conduit à omettre une présentation distincte. Les renseignements obtenus ont directement été insérés dans l'analyse quantitative.

L'étude du second cours comprend aussi une comparaison avec celui dispensé dans la Haute Ecole.

Une conclusion générale termine cette partie consacrée à la physique.

COURS DE PHYSIQUE (ELEC 1) - HAUTE ECOLE -

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Electricité appliquée
Type d'enseignement	Non universitaire de type court
Faculté ou département	Électronique
Cycle, année(s) d'étude	1 ^{ère} année de graduat en électronique appliquée
Statut de l'enseignement	Cours avec laboratoires
Nombre d'heures	50 heures de cours ex-cathedra 10 séances de laboratoire de 4 heures chacune
Auditoire	classe de 32 places
Nombre d'étudiants	Environ 50 inscrits Assistance moyenne au cours : très faible
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	2 syllabi : un pour le cours théorique un pour les laboratoires
Modalités générales d'évaluation	Examens écrits ; examen pratique ; évaluation du « comportement »

Caractéristiques du cours et description des contraintes qu'il entraîne auprès des étudiants

Le cours observé s'intitule «électricité appliquée» et se donne dans une formation non universitaire de type court, au département d'électronique. Il s'agit d'un cours de première année de graduat. Il se partage en 50h de cours ex-cathedra et 40h de laboratoires, deux parties quasi autonomes. Il n'y a pas de séances d'exercices. Deux syllabi sont fournis par le professeur : l'un concerne le cours théorique et l'autre les laboratoires.

Le directeur de l'établissement a modifié son mode de recrutement. Jusqu'à l'année académique 2003-2004, il acceptait tous les étudiants qui se présentaient; actuellement, il se montre plus exigeant de sorte qu'il n'y a plus que 35 inscrits environ, et la présence effective au cours se réduit à quelques étudiants qui ne sont pas toujours les mêmes. Cet absentéisme est dû en bonne partie au fait que les étudiants travaillent la plupart du temps à l'extérieur de l'établissement, parfois à temps plein jusqu'à 40 heures / semaine. De cette situation particulière, il résulte que la première approche du cours de physique n'est pas le cours ex-cathedra, comme c'est la coutume, mais souvent la séance de laboratoire que les étudiants n'ont pas eu le temps de préparer et qu'ils découvrent sur le tas.

Ce graduat en électronique est une formation « pratique » et bon nombre d'étudiants ont clairement une profession en vue lorsqu'ils commencent ces études. Mais le cours d'"électricité appliquée" a pour objectif, selon l'enseignant, de fournir une « culture », une vue globale sur la théorie de l'électricité. Toutefois, de nombreuses contraintes biaisent la réalisation d'un tel objectif, notamment le faible niveau en mathématiques des étudiants et

l'absence de séances d'exercices. L'une des caractéristiques majeures de ce cours est l'importance qu'il donne à la théorie et surtout à sa représentation mathématique. Le niveau des étudiants en mathématiques ne permet pas des développements suffisants de sorte que l'enseignant pose des résultats généraux sans les démontrer, pratiquement de manière axiomatique, et il les applique sur un cas particulier simple. Ce cours apparaît comme une succession de formules justifiées, ou articulées les unes aux autres.

Il possède de nombreuses similitudes avec un cours de l'enseignement secondaire. Fortement didactisé, il propose un savoir fragmenté et déterminé par une sorte d'évidence.

Les laboratoires constituent un cours à part entière. Pour réaliser les manipulations, les étudiants s'appuient sur un syllabus comprenant sa propre théorie et une description détaillée de chaque manipulation. Ces manipulations se font par petits groupes et en tournante : il y a donc rarement une correspondance entre la manipulation effectuée et la matière vue au cours théorique. Lors de ces séances, les étudiants sont principalement amenés à se familiariser avec les appareils de mesure, à effectuer le câblage de différents circuits électriques et à exploiter les résultats obtenus. Cependant ces résultats ne sont pas remis dans leur contexte théorique du cours magistral.

Résumé des difficultés rencontrées par les trois étudiants interrogés

Les difficultés qui apparaissent sont liées essentiellement à leur représentation d'un savoir utilisable immédiatement, dans la vie professionnelle. Les études entreprises servent à leur assurer une reconnaissance sociale.

Une autre difficulté viendrait d'une conception du savoir où se séparent « la théorie » et « la pratique », ce qui entraînerait un manque d'articulation entre le cours ex-cathedra et les séances de laboratoire.

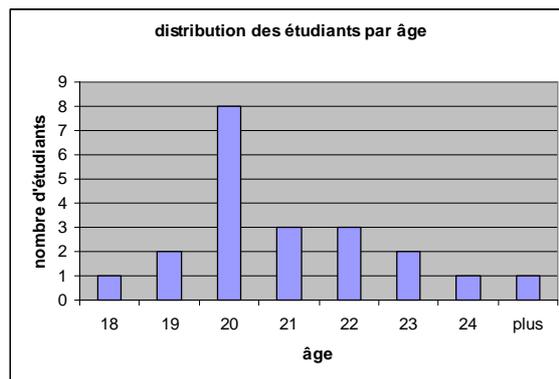
La représentation très mathématique de la physique affichée au cours et le manque d'interprétation physique empêcheraient de visualiser correctement les situations décrites lors des problèmes proposés à l'examen.

ANALYSE QUANTITATIVE

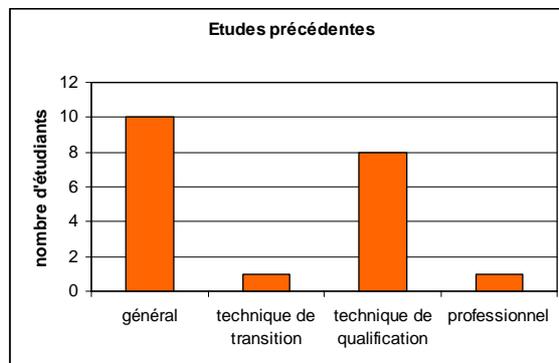
I. Profil des étudiants

Ils sont en première année.

- Ce sont tous des garçons.
- Ils ont entre 18 et 24 ans pour la plupart.

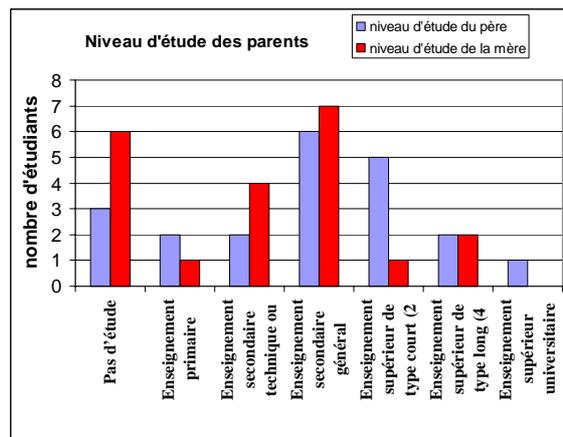


- Les études secondaires :

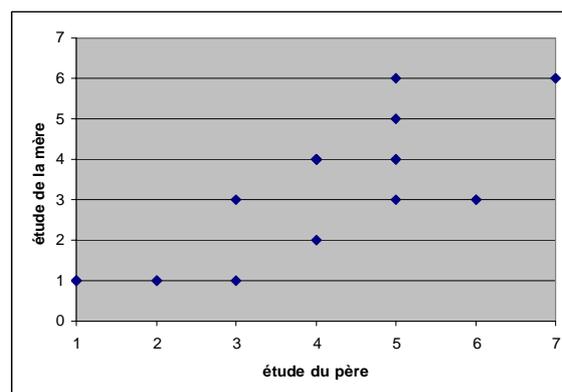


On remarque qu'une majorité a suivi l'enseignement général, et aussi qu'une autre partie importante des étudiants a suivi l'enseignement technique de qualification.

➤ Le niveau d'études des parents :



En général, le père a un niveau d'études supérieur à celui de la mère. Voici pour chaque étudiant, les niveaux socioculturels des deux parents. Remarquons toutefois, que si plusieurs étudiants ont des parents qui ont les mêmes niveaux d'études, ils n'apparaîtront que sous un seul point.



Légende :

- Pas d'étude = 1
- Enseignement primaire = 2
- Enseignement secondaire technique ou professionnel = 3
- Enseignement secondaire général = 4
- Enseignement supérieur de type court (2 ou 3 ans) = 5
- Enseignement supérieur de type long (4 ans) = 6
- Enseignement supérieur universitaire (4 ou 5 ans) = 7

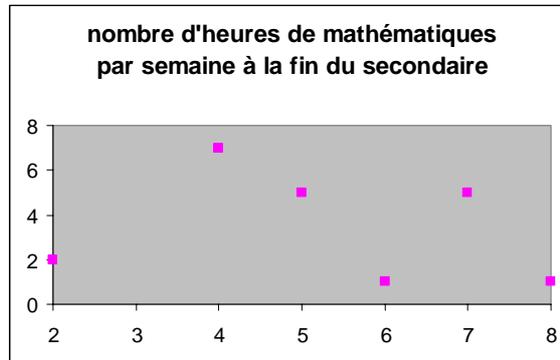
➤ « Percevez-vous dans l'attitude de votre cercle familial un réel intérêt pour vos études ? »

oui	17
non	2

➤ « Recommencez-vous votre année ? »

oui	13
non	8

➤ le nombre d'heures de mathématiques que ces étudiants ont suivies par semaine en fin de secondaire.



Nombre d'heures	Nombre d'étudiants
2	2
4	7
5	5
6	1
7	5
8	1

En résumé :

Ce sont tous des garçons ayant, pour la plupart, entre 20 et 22 ans ; ils ont suivi des études secondaires dans l'enseignement général ou technique de qualification. Ils ont eu entre 4, 5, ou 7 heures de mathématiques. Et ils recommencent leur année. Beaucoup de parents se sont limités à des études secondaires ou techniques dans l'enseignement supérieur de type court. Un nombre relativement élevé n'a pas fait d'études, surtout chez les mères. Ces étudiants ont l'impression que leur cercle familial s'intéresse vraiment à leurs études.

II. Questionnaire soumis aux étudiants

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas.				
Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique.				
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				
Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.				
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				
Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.				
Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.				
Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.				
Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants.				
Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.				
Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.				
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.				
Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant.				
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.				
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.				
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				
L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.				
J'éprouve une difficulté pour comprendre ces cours lorsqu'ils ne commencent pas par des situations de la vie courante.				
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées.				
Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.				
L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.				
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.				
Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.				
Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire.				

Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique.				
Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée.				
Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.				
Certaines lois viennent de l'observation.				
Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours.				
Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				
On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.				
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				
Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.				
Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.				
Ce cours correspond à mes attentes.				
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.				
Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.				
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.				
J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant.				
Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.				
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.				
Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.				
Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en les numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :				

Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :

Je me préparerai à l'examen :

en rédigeant un résumé fidèle du cours				
en réalisant des schémas que je mémoriserai				
en assimilant tous les détails du cours				
en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant				
en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important				

III. Analyse des résultats

Introduction

Comprendre la physique, interpréter les concepts, les manipuler, tout cela peut être lié à l'intérêt que l'étudiant a pour la physique. Mais la manière dont cela se fait est liée à une multitude de facteurs qui vont de ses conceptions et de ses buts aux pratiques de l'enseignant lui-même. C'est pourquoi nous avons notamment examiné dans quel contexte il approchait ce cours, quelle est sa relation avec la physique, quel sens il donne à ses apprentissages, quelles attitudes d'étude il adopte.

Dans ce questionnaire figuraient également deux questions ouvertes :

Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant ?

Raconter brièvement une circonstance qui vous a permis, à un moment donné d'un cours, de bien comprendre ce que le professeur était en train d'enseigner.

Fort peu d'étudiants y ont répondu, et quand ils l'ont fait, c'était de manière très lacunaire. C'est pourquoi nous n'avons pas consacré un paragraphe tout particulier pour ces réponses. Cependant, quand l'occasion s'est présentée, nous en avons tenu compte dans l'analyse du questionnaire.

Afin de ne pas alourdir la lecture de cette partie, nous n'avons intégré qu'une partie des traitements statistiques effectués dans le texte. Toutefois, tous les tableaux croisés et autres résultats statistiques figurent en annexes.

1. La relation que les étudiants entretiennent avec la physique

- a. « En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. »

--	-	Total -	+	++	Total +
19	47,6	66,6%	23,8	9,5	33,3%

Deux tiers des étudiants n'acceptent pas l'idée que les lois qui découlent de l'observation doivent être acceptées telles quelles et ne se démontrent pas.

- « En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. »

--	-	Total -	+	++	Total +
0	19	19%	52,4	28,6	81%

81 % des étudiants considèrent que les théories physiques découlent de principes généraux par déduction.

Vu les statistiques, il semblerait qu'une certaine partie de ces étudiants sont également ceux qui rejettent l'idée de lois posées sur l'observation de phénomènes réels. Nous y reviendrons plus loin.

L'origine des lois physiques pour ces étudiants

- « Certaines lois viennent de l'observation. »

--	-	Total -	+	++	Total +
14,3	23,8	38,1%	33,3	28,6	61,9%

- « Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées. »

--	-	Total -	+	++	Total +
0	15	15%	55	30	85%

15% n'admettent pas l'idée que les lois, quelles que soient leur origine, proviennent de théories élaborées. Il semblerait donc que ces étudiants n'aient pas conscience du long processus de réflexion se trouvant à l'origine des théories.

- « Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique. »

--	-	Total -	+	++	Total +
4,8	0	4,8%	47,6	47,6	95,2%

- « Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire. »

--	-	Total -	+	++	Total +
5,3	0	5,3%	73,7	21,1	94,8%

95% des étudiants pensent que certaines lois physiques viennent de constructions d'expériences en laboratoire, 95% également pensent que certaines lois se déduisent d'autres par un raisonnement mathématique, 85 % estiment qu'elles viennent de théories que les chercheurs ont élaborées, et 62 % pensent que certaines lois viennent de l'observation. Quelle représentation de la physique ont-ils ? En établissant les croisements entre ces questions, on s'aperçoit qu'ils ont des vues différentes sur l'origine des lois, alors que ce cours incite à penser que la physique est une déduction à partir de principes généraux. De plus, rares sont les étudiants qui vont assister au cours et, dans le syllabus, les origines des lois ne sont pratiquement jamais exposées. Il semblerait donc que les étudiants possèdent des représentations concernant l'origine des lois qui leur viennent de l'enseignement secondaire.

Utilité des séances de laboratoire

- « Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique ».

--	-	Total -	+	++	Total +
5	5	10%	35	55	90%

- « Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée ».

--	-	Total -	+	++	Total +
0	15	15%	50	35	85%

- « Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours. »

--	-	Total -	+	++	Total +
4,8	23,8	28,6%	47,6	23,8	71,4%

90% estiment que les séances de laboratoire doivent montrer l'utilité du cours dans la vie pratique. 71% disent qu'elles permettent de comprendre la théorie vue au cours. Il semblerait donc que ces séances soient surtout liées à la profession future dans l'esprit des étudiants.

Aspect mathématique de la physique

- « *Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
9,5	42,9	52,4%	33,3	14,3	47,6%

Près de 48% des étudiants pensent que ce cours se rapproche plus d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire. Ils associent peut-être à la physique un savoir très théorique, basé sur des énoncés d'origine conceptuelle.

- « *Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
28,6	33,3	61,9%	23,8	14,3	38,1%

62 % des étudiants estiment avoir suffisamment de connaissances de l'outil mathématique pour comprendre le cours qui leur est proposé. Or, la physique utilise des théories mathématiques très poussées, que le professeur ne peut exposer au cours vu le bagage insuffisant des étudiants dans ce domaine. Il semblerait donc que l'enseignant ait bien réussi à adapter son cours au niveau des étudiants.

- « *Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
4,8	19	23,8%	57,1	19	76,1%

Plus des trois quarts des étudiants assurent que les démonstrations sont essentielles pour la bonne compréhension du cours. Cependant, elles sont loin d'être toutes présentes. La difficulté de ces démonstrations face au bagage relativement faible des étudiants en mathématiques empêche le professeur de les présenter.

2. D'une pratique à l'autre

- « *Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
33,3	52,4	85,7%	9,5	4,8	14,3%

A côté de ces résultats, près de 86% des étudiants disent que le cours de physique est proche du réel. Ils n'ont donc pas le sentiment d'un cours au contenu arbitraire. Cependant, on peut se demander si cet accrochage au réel ne les empêchera pas d'entrer dans le texte scientifique qu'est la physique, et d'effectuer des raisonnements qui lui sont propres. D'autre part, on peut légitimement se demander quelle est leur représentation de la réalité ?

- « *Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
4,8	28,6	33,4%	42,9	23,8	66,7%

2/3 des étudiants ont l'impression qu'ils comprendraient mieux le cours si on parlait de la vie courante et 86% se disent que le cours est lié à la réalité. Une partie plus ou moins importante de ces étudiants a donc nécessairement répondu par l'affirmative à ces deux items. Il semblerait donc que leur représentation de la réalité ne soit pas forcément liée à la vie courante. De plus, ces résultats indiquent que l'accession au savoir serait facilitée, pour ces étudiants, par le biais de situations concrètes. Cette hypothèse semble être confirmée par les réponses à la question suivante.

- « *On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
0	19	19%	57,1	23,8	80,9%

Comment leur pratique du cours de physique est-elle conditionnée par leurs expériences de la vie de tous les jours et par leurs perspectives professionnelles ou autres?

Pour tenter de dresser un portrait de ces étudiants, nous avons construit deux variables. Chaque variable regroupe des questions ayant trait à des caractéristiques similaires :

- « *Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.* »
- « *J'éprouve une difficulté pour comprendre ces cours lorsqu'ils ne commencent pas par des situations de la vie courante.* »

Nous avons additionné les résultats à ces deux propositions pour obtenir la première variable appelée : « la situation de la vie courante ». Elle varie ainsi de 0 à 8.

- « *L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études* » (70% sont d'accord avec cette proposition)
- « *Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession* » (84% sont d'accord avec cette proposition)
- « *Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.* » (76% sont d'accord avec cette proposition)

Nous avons additionné les résultats à ces trois propositions pour obtenir la seconde variable que nous avons appelée : « la visée professionnelle ». Celle-ci varie de 0 à 12.

Leur analyse, et notamment les corrélations, soulignent que les étudiants pour qui l'étude est directement axée sur la profession, comprennent mieux le cours lorsqu'il est expliqué par des situations de la vie courante. Leur représentation de la réalité, par contre, serait liée de près ou de loin à leur capacité de se représenter des phénomènes physiques. Mais elle n'est liée ni à ce qu'ils appellent la vie courante, ni à l'activité professionnelle.

L'étude statistique a distingué deux classes d'étudiants :

- La classe 1 regroupe des étudiants pour qui la compréhension est facilitée par le passage à la vie courante, l'étude étant axée sur la profession. Le cours est lié à la réalité au moins pour une bonne partie d'entre eux; ils se représentent cependant

difficilement certains phénomènes physiques, ce qui rend leur étude plus laborieuse. Ils éprouvent plus de difficultés à parler de leur cours de physique actuel que des cours suivis au secondaire. Entreraient-ils vraiment dans la théorie ? Leur approche du cours se fait au travers de ce qu'ils observent dans la vie courante et leurs visées sont essentiellement d'ordre professionnel.

- La classe 2 groupe des étudiants pour qui la compréhension du cours ne passe pas nécessairement par des situations de la vie courante, le but de leurs études est moins directement axé sur la vie professionnelle mais ils estiment néanmoins que ce cours est directement lié à la réalité. Ils n'éprouvent pas plus de difficultés à parler de ce cours avec d'autres en comparaison d'avec le secondaire.

Dans les deux classes, le savoir présenté aux étudiants n'a, pour eux, rien d'arbitraire. La pratique source – les recherches et les multiples études ayant conduit au développement de la physique actuelle - n'apparaît pas dans le cours probablement parce que le professeur a souhaité s'adapter à son public. Ces deux classes ainsi construites fournissent un résultat assez général.

Cependant, une analyse plus fine obtenue par les croisements de deux items (« *pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.* » « *Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.* ») nous a permis de faire apparaître un petit groupe d'étudiants assez différents.

Ces étudiants semblent être caractérisés par les éléments suivants : ils ne comprendraient pas mieux le cours si on parlait de situations de la vie courante et affirment avoir besoin de concrétiser les notions abstraites développées au cours pour les comprendre.

Des croisements supplémentaires ont permis de mettre en évidence que ces étudiants sont également ceux qui affirment se poser des problèmes relatifs à la matière au bout de quelques leçons et ceux qui désirent établir des relations entre le cours de physique et leurs autres cours. Sachant que pour eux, ce cours conduit à réfléchir différemment, il est probable qu'il corresponde à leurs attentes. De plus, les séances de laboratoire seraient dédiées à montrer l'origine des lois et apporteraient des explications au cours. C'est sans doute à cette occasion que ce groupe d'étudiants pourrait combler son besoin de concret.

Enfin, il semblerait que ces étudiants « entrent » dans une théorie. En effet, ils insistent sur l'importance des raisonnements mathématiques plutôt que sur leurs résultats. Nous verrons dans la suite de cette analyse qu'apparemment ils donneraient plus de sens à leur apprentissage que les autres étudiants.

Dans les questions ouvertes qui leur étaient adressées, nous avons relevé que dans ce cours, « *il fallait faire attention aux détails et aux notions de base* », « *se concentrer et imaginer* », l'imagination était un mot qui revenait plusieurs fois.

En croisant les deux classes construites ci-dessus avec la question « *Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours* », on constate qu'une forte majorité des étudiants de la classe 1 voit immédiatement l'intérêt du cours.

En ce qui concerne les étudiants de la classe 2, leur approche du cours de physique est différente. En effet, leur conception des lois de la physique semble être la suivante : « certaines lois viennent de théories » formulées par les chercheurs. Même s'ils n'ont pas toujours l'impression que certaines lois viennent de l'observation, ils privilégieraient une approche de la physique dont l'origine serait à la fois composée de théories et de la réalité. Notons qu'ils accordent également de l'importance aux démonstrations.

La combinaison de ces éléments donne l'impression que ces étudiants considèrent qu'un cours de physique n'est pas directement axé sur son utilité immédiate (par exemple, : la vie

professionnelle) mais devrait plutôt proposer une formation qui serait une base théorique pour comprendre leur futur métier.

En résumé, certains étudiants semblent considérer le cours de physique comme un ensemble de techniques à apprendre pour leur profession ultérieure, ce qu'on appelle la pratique cible. Or, ce n'est pas le but du cours. Par contre, ils l'abordent avec une référence précise : la vie courante. D'autres voient en la physique, un moyen d'approcher la réalité, sans y mettre des visées professionnelles avec autant de conviction que les précédents. Par ailleurs, la vie courante semble être moins présente à leur esprit. Enfin, un petit groupe semble avoir besoin de concret pour comprendre le cours, mais ne lie pas cette notion à la vie courante.

La suite de cette analyse tente de comprendre comment, à partir de ces pratiques, les étudiants parviennent à donner du sens dans leurs apprentissages.

3. Le sens

Quel sens les étudiants attribuent-ils au cours de physique ? Pour que ce cours leur paraisse intéressant, qu'ils aient envie de le comprendre et de l'étudier, de poursuivre leurs efforts dans ce domaine et d'arriver sans encombre à réussir leurs examens, il faut qu'ils y mettent un certain sens.

Selon la théorie de Gilles Deleuze, le sens peut se construire à partir de trois composantes : la désignation, la signification et la manifestation. Cette dernière se référant à la personnalité de l'étudiant et à la manière dont celui-ci conçoit ses relations avec autrui, nous ne l'aborderons pas dans les paragraphes qui suivent. Par contre, la désignation et la signification étant plus directement liées au savoir, nous allons essayer de répondre aux questions suivantes : l'étudiant privilégie-t-il l'une des deux ? Quelles en sont les conséquences sur l'apprentissage ?

Une première composante du sens est la désignation

Pour pouvoir construire du sens sur l'étude d'une théorie scientifique, l'étudiant devrait d'abord s'approprier un cadre de référence, dans lequel il pourrait travailler en connaissance de cause.

Construction d'une variable et analyse globale

Cependant, le cadre de référence auquel l'étudiant doit penser n'est pas nécessairement la théorie physique mais peut être un domaine plus large fixé par ses pratiques, la vie courante ou même une pratique professionnelle dans laquelle il serait entré. Pour se faire une idée du besoin de ce cadre et de sa maîtrise, les questions suivantes ont été analysées :

- 1* « *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »
(86% de réponses affirmatives)
- 2* « *Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas.* »
(81% de réponses négatives)
- 3* « *Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.* »
(63.1% de réponses affirmatives)

- 4* « Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées. »
(76% de réponses affirmatives)

Elles ont permis de construire une variable indiquant le degré d'engagement dans la désignation. Elle varie de 0 à 3.

Le « 0 » n'est pas apparu. Tous se seraient donc plus ou moins forgés un cadre de référence.

indice	fréquence
0	0
1	5
2	7
3	9

On s'aperçoit que plus l'indice est élevé, plus nombreux sont les étudiants. Ils sont donc un nombre élevé à avoir besoin de tout comprendre pas à pas et de s'assurer d'un cadre de référence bien établi.

Les étudiants ont besoin de tout comprendre immédiatement. Il leur faut un cours où tout se suit. L'idée de comprendre certains termes uniquement par les rapports qu'ils possèdent avec les autres termes de la théorie leur déplaît. Par contre, leur besoin de concret nous conduit à penser que le sens pourrait passer par la réalité à laquelle ils se raccrochent. Ils ne semblent pas être d'accord avec le fait qu'une théorie pourrait se suffire à elle seule.

Tableaux croisés : le besoin de concret pour mettre du sens

Tableau croisé réalité * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

		L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				Total
		pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
réalité 1	Effectif	1	0	7	7	15
	% du total	5,0%	,0%	35,0%	35,0%	75,0%
2	Effectif	0	2	3	0	5
	% du total	,0%	10,0%	15,0%	,0%	25,0%
Total	Effectif	1	2	10	7	20
	% du total	5,0%	10,0%	50,0%	35,0%	100,0%

Les étudiants qui ont essentiellement des visées professionnelles en suivant ce cours et qui s'accrochent à la vie courante pour comprendre sont les plus nombreux ; ils s'accordent à dire que l'intérêt du cours augmente au fur et à mesure qu'il se poursuit. Les étudiants de la seconde classe, moins nombreux, ont des réponses plus diversifiées.

En croisant les questions :

« Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant. » (86% de réponses affirmatives)

et

« Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser. » (85.7% de réponses affirmatives),

on s'aperçoit que le passage par du concret, nécessaire pour la majorité de étudiants, leur permettrait de trouver un exposé vraiment intéressant.

De manière générale, l'intérêt du cours réside essentiellement dans ses applications concrètes, quelle que soit la forme que peut prendre ce « concret » : des exemples de la vie courante, ou des expériences en physique.

85 % des étudiants pensent que ces études les conduisent à réfléchir différemment, et ils semblent en même temps avoir besoin d'un cadre de référence bien établi.

Mais quel type de réflexions se font-ils ? L'analyse souligne l'importance de la désignation, et chez les mêmes étudiants, l'importance de l'activité professionnelle de sorte que les réflexions concerneraient plutôt un domaine concret, voire professionnel. Rappelons que certains étudiants travaillent déjà dans le secteur de l'électricité.

Une deuxième composante du sens : la signification

Un autre élément nécessaire à la prise de sens, est de pouvoir établir des relations entre tout ce que l'on sait. On n'imaginerait pas qu'un bon connaisseur en vins soit uniquement quelqu'un capable d'en énumérer toutes les sortes, il doit aussi pouvoir les comparer et donner un commentaire avisé sur leurs mérites respectifs. En physique, c'est pareil. Connaître les différentes lois de l'électricité et de l'électromagnétisme ne suffit pas à comprendre la physique à fond, à pouvoir en faire des applications, et y trouver un intérêt. Donc, articuler les lois et théorèmes entre eux et établir des relations d'interdépendance s'avérerait nécessaire à la prise de sens. C'est la signification.

Cependant, des étudiants pourraient s'attacher uniquement à l'articulation entre les lois et les phénomènes physiques, sans rechercher pour autant un cadre de référence précis. C'est ce que nous allons tenter d'observer.

Construction des variables et analyse globale

Pour étudier la signification, deux variables ont été prises en considération :

- *1* Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.*
(54% de réponses affirmatives)
- *2* L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.*
(81% de réponses affirmatives)

Comme c'était le cas pour la désignation, une variable globalisant les résultats des deux questions précédentes a été construite. L'indice qui mesure le degré d'engagement dans la signification est le nombre de résultats « d'accord » ou « tout à fait d'accord » qui apparaissent chez chaque étudiant pour ces deux questions. Cet indice varie de 0 à 2.

indice	fréquence
0	3
1	8
2	10

Trois étudiants ne semblent pas attribuer de signification dans l'étude de ce cours. Dix semblent vouloir en mettre beaucoup plus.

Entrée dans la signification

En croisant les questions :

- « *Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.* »
(52% de réponses affirmatives)
- « *Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.* »
(45% de réponses affirmatives),

on constate d'une part, que ceux qui ne semblent pas se poser de questions sur la matière, pensent que les leçons qui suivent ne leur permettront pas de comprendre certains mots de vocabulaire propres à la physique, et d'autre part, que ceux qui se posent des questions, pensent que les mots de vocabulaire propres à la physique seront compris dans les leçons ultérieures s'ils ne le sont pas immédiatement.

Se poser des questions serait donc lié à l'idée qu'on peut admettre de comprendre ultérieurement certains mots du jargon propre à la physique. Mais postposer certains éclaircissements, pourrait correspondre à admettre que certains énoncés scientifiques peuvent ne prendre sens que dans les développements mêmes du savoir que l'étudiant se construit.

Or, parmi les étudiants dont les représentations de la physique se font essentiellement par des situations de la vie courante, le degré dans la signification est en général plus élevé que chez les autres étudiants : 15/16, c'est-à-dire plus de 93 %. Peut-être établissent-ils des liens entre les énoncés de la physique et les travaux de la vie professionnelle que très souvent, ils mènent déjà. Par contre, dans l'autre groupe d'étudiants, les attitudes sont plus diversifiées : certains n'entrent pas dans la signification, alors que d'autres bien.

Les deux propositions suivantes s'ajoutent de manière apparemment plus accessoires ; mais elles semblaient intéressantes.

- « *L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
4,8	4,8	9,6%	76,2	14,3	90,5%

Pour plus de 90% des étudiants, le cours n'est intéressant que parce qu'il est lié à d'autres cours. Le cours de physique n'est donc pas une source d'intérêt « en soi ».

- « *Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
9,5	47,6	57,1%	23,8	19	42,8%

Un peu moins de la moitié des étudiants ne semble pas avoir de problème de vocabulaire. De nombreux étudiants sont d'origine étrangère. Ceci explique sans doute les difficultés de vocabulaire présentes ici, alors qu'elles sont pratiquement inexistantes dans le cours suivant.

La désignation peut recouvrir plusieurs domaines.

Quand un étudiant tente d'étudier une loi, pour qu'il puisse se l'approprier, il faut qu'il réalise ce qu'elle signifie. Seulement, pour faire cela, il doit avoir un certain cadre de référence bien connu. On n'imagine pas quelqu'un apprendre un mot chinois s'il ne peut le raccrocher soit à sa signification en français, soit à un ensemble de mots connus en chinois même. Pour comprendre une loi en physique, l'étudiant doit au moins pouvoir soit en découvrir les effets dans la vie courante ou dans une expérience, soit être capable de les imaginer. Cette imagination nécessaire revient d'ailleurs quelquefois dans les réponses aux questions ouvertes.

On peut ainsi, sommairement certes, classer les différents cadres de référence auxquels se rattachent les étudiants :

- la vie courante ou l'usage dans la profession : observer des objets qui tombent, sentir le courant électrique...
 - observer et comprendre une expérience de laboratoire ,
 - rattacher une loi à d'autres par des déductions selon un raisonnement de type mathématique.
- Ces deux derniers types de cadre paraissent évidemment beaucoup plus compliqués à se procurer que le premier, mais ils se révéleraient aussi plus performants à l'usage car l'étudiant est alors paré pour entrer dans une authentique activité de physique.

Lorsque l'étudiant fait référence à la vie courante pour tenter de comprendre la loi qu'il est entrain d'étudier, il travaille dans une « situation ». Celle-ci devrait lui paraître infiniment plus proche qu'un cadre contextuel, élaboré par une théorie. Mais dans ce cas, il ne lui est pas possible de tenir compte de tous les facteurs qui interviennent et qui peuvent influencer le résultat : ce n'est pas en regardant tomber une pomme, une pierre, une plume... qu'on pourra se faire une idée précise de la loi de la gravitation. Par contre, dans le contexte d'une expérience, où chaque facteur est étudié, mesuré..., c'est possible. Et pouvoir déterminer avec précision le cadre dans lequel une loi porte ses effets est aussi une condition pour pouvoir la mettre en relation avec d'autres. Autrement dit, la signification deviendrait possible avec plus de précision.

D'après nos analyses, quelques étudiants ne semblent pas avoir besoin de se raccrocher à la vie courante pour comprendre la théorie qui leur est enseignée. Cependant, tous les étudiants disent avoir besoin de concrétiser : ce « concret » étant, par exemple, une expérience de laboratoire. Or, nous avons pu observer que certains étudiants avaient deux indices élevés : celui de la désignation et celui de la signification.

Ces deux composantes peuvent-elles se retrouver simultanément chez les étudiants ?

Il semblerait que pour s'engager plus à fond dans la construction de sens, il faudrait simultanément introduire désignation et signification. Bien maîtriser les lois veut dire les connaître et pouvoir les justifier mais également établir leurs relations d'interdépendance. Dans le tableau qui suit, on s'aperçoit qu'ils sont plus nombreux à placer à la fois désignation et signification.

Tableau croisé degré dans la désignation * degré dans signification

			degré dans signification			Total
			0	1	2	
degré dans la désignation	1	Effectif	2	2	1	5
		% du total	9,5%	9,5%	4,8%	23,8%
	2	Effectif	1	2	4	7
		% du total	4,8%	9,5%	19,0%	33,3%
	3	Effectif	0	4	5	9
		% du total	,0%	19,0%	23,8%	42,9%
Total	Effectif	3	8	10	21	
	% du total	14,3%	38,1%	47,6%	100,0%	

De manière générale, plus la désignation est élevée, plus la signification l'est aussi. Nous constatons donc une relation entre ces deux composantes du sens ; très peu d'étudiants se contentent de l'une ou de l'autre.

Un cadre de référence bien maîtrisé permet d'entrer dans la signification. Ceci paraît logique. Cependant, ce cadre diffère d'un étudiant à l'autre : on y trouve des situations de la vie courante, des expériences de physique, des lois, des formules mathématiques. De ce fait, la signification articule sans doute des objets différents et se situe dans des théories différentes, qu'elles soient bien structurées comme des textes scientifiques, ou qu'elles concernent des situations pratiques plus proches de l'individu où les énoncés de la physique jouent un rôle d'outil.

Un sens profond se construirait-il au sein du savoir ?

Si on poursuit l'idée précédente, l'engagement dans la construction du sens augmenterait avec le type de désignation : l'ensemble de lois qui sont enseignées serait un cadre propice. Mais du même coup, l'étudiant doit avoir des notions de physique avant de construire cette forme du sens.

Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent. * Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.

			Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	0	1
		% du total	,0%	,0%	5,0%	,0%	5,0%
	pas d'accord	Effectif	0	0	1	1	2
		% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	10,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	8	1	10
		% du total	,0%	5,0%	40,0%	5,0%	50,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	3	1	7
		% du total	5,0%	10,0%	15,0%	5,0%	35,0%
Total	Effectif	1	3	13	3	20	
	% du total	5,0%	15,0%	65,0%	15,0%	100,0%	

Les étudiants qui n'ont pas perçu l'intérêt du cours dès les premières leçons semblent avoir « mordu » progressivement par la suite. En ce qui concerne les étudiants qui ont immédiatement accroché avec le cours, leur intérêt semble s'être accru au cours de la progression de la matière.

Pour que l'étudiant puisse se construire du sens, il faudrait qu'il s'engage dans l'étude en acceptant l'idée que le sens viendra progressivement. On imagine sans peine la difficulté !

Ils sont nettement plus nombreux à trouver, au fil des leçons, un intérêt grandissant à ce cours que l'opposé. Il semblerait, mais ce n'est pas tout à fait vérifié, que cet intérêt grandissant se retrouve surtout chez les étudiants auprès de qui le degré de signification est manifeste.

« Grosso modo », les mêmes types de conclusions se retrouvent pour la désignation.

De manière générale, l'intérêt porté au cours semblerait bien lié à la fois à la désignation et à la signification.

Qui se pose des questions, et quelles questions ?

En général, ceux qui obtiennent un résultat relativement élevé aux indices de désignation et de signification, assurent : « *au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.* » (52%).

Mais l'intérêt très élevé qu'ils portent à leur future profession, conduit à croire que ces questions sont généralement concrètes et que les réponses assurent une utilité immédiate.

Pour se poser de véritables questions de physique, il faut s'assurer d'un cadre de référence clairement établi, savoir exactement ce qu'on possède, ce qui est valable - la preuve est essentielle- et dans quelles limites peuvent s'appliquer les différentes lois.

La manière dont les étudiants de cette Haute Ecole vont aborder le cours de physique, sera différente d'un étudiant à l'autre. Cependant, nous avons remarqué en analysant le questionnaire, que l'intérêt qu'ils portent au cours passe par un cadre de référence le plus précis possible. Ce cadre peut représenter la vie courante ou la vie professionnelle - qui se rejoignent ici car certains étudiants travaillent dans différents domaines de l'électricité -, il peut représenter les situations expérimentales vécues au laboratoire ou un cadre conceptuel élaboré à partir des énoncés vus au cours.

Cependant, cet intérêt se marque soit dès le début des cours, et ceci principalement chez ceux qui ont un cadre de référence très concret, soit s'instaure dans les cours et s'amplifie au fur et à mesure que les cours se poursuivent. L'engagement des étudiants semble également plus prononcé si le cadre théorique se construit. Il s'ensuit que le sens porté à un cours ne s'instaurerait idéalement que dans le cours, pendant que le savoir se construit.

Les différentes relations que l'étudiant peut établir entre les énoncés nous entraînent vers une autre dimension du sens : la signification. On s'aperçoit dans les résultats, que les étudiants établissent en général mieux ces relations si la désignation est bien présente : désignation et signification semblent aller de pair dans la construction du sens. Il semblerait que ce soit, lors de cette construction, qu'ils deviendraient aptes à se poser des questions sur le savoir qu'ils acquièrent.

4. Le rapport identitaire au savoir

La physique n'étant pas une science humaine, il y a peu de chance que l'étudiant se projette dans l'étude de la physique comme pourrait avoir tendance à le faire, par exemple, un étudiant en psychologie. Nous supposons qu'il existe des différences importantes entre les cours de physique et les deux autres disciplines étudiées.

- « *Ce cours correspond à mes attentes.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
10	15	25%	45	30	75%

Les attentes de l'étudiant concernent très probablement les buts qu'il poursuit en entamant de telles études, à savoir la profession.

- « *Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
31,6	42,1	73,7%	21,1	5,3	26,4%

- « *Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
5	40	45%	45	10	55%

- « *Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
25	35	60%	25	15	40%

Ces étudiants ont souvent 19 ans, 20 ans,.... L'enseignement secondaire paraît déjà loin.

- « *Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.* »

--	-	Total -	+	++	Total +
14,3	19	33,3%	38,1	28,6	66,7%

A part la première proposition, toutes les suivantes n'apportent pas de résultat très significatif, et aucune corrélation n'existe entre elles. Autrement dit, « on trouve un peu de tout ». ce cours ne donne pas l'impression, à ce stade du moins, de transformer la personnalité de l'étudiant.

5. Le contrat didactique et la suspension du sens

- « Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants. »

--	-	Total -	+	++	Total +
14,3	33,3	47,6%	42,9	9,5	52,4%

Attendre les cours suivants pour comprendre réellement ne concerne qu'un peu plus de la moitié des étudiants. Cette compréhension peut se réaliser à des niveaux différents : elle peut concerner un point précis d'une démonstration, une interprétation d'un énoncé, ou peut venir de l'établissement de liens entre différents énoncés.

- « J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant. »

--	-	Total -	+	++	Total +
14,3	28,6	42,9%	47,6	9,5	57,1%

Ce résultat est peu significatif, et lorsqu'on examine les options du professeur – « faire faire de la physique » -, et les représentations des étudiants, on a l'impression que la dévolution ne s'est pas produite. Le savoir n'est pas « pensé » par l'étudiant comme le souhaiterait le professeur.

La pratique cible, reste présente et pareille à elle-même : la majorité des étudiants semble comprendre ce cours comme étant d'une utilité immédiate.

Le but du professeur est de « faire faire de la physique » ; un tout petit groupe y arrive peut-être (accepter les différents types de preuves, cohérence des idées, nécessité d'une théorie).

En général, les étudiants ne semblent pas problématiser le savoir qui leur est enseigné.

Leurs buts semblent être essentiellement :

- réussir l'évaluation,
- acquérir une forme de physique qui leur permettra de justifier les constructions qu'ils feront dans leurs activités professionnelles.

Peut-on dire qu'ils construisent un savoir ? En général, ils ne semblent pas reconstruire le savoir tel que le souhaite le professeur (ou peu). En effet, ils ne parviennent pas à le recontextualiser et ne le problématisent donc pas de manière immédiate. On pourrait se poser une question: les propositions de physique qui leur sont enseignées dans ce cours serviront-elles à apporter des justifications dans des activités professionnelles ultérieures ?

6. Les attitudes d'étude

- « Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout. »

--	-	Total -	+	++	Total +
28,6	33,3	61,9%	19	19	38%

Près de 62% des étudiants n'acceptent pas que l'enseignant n'explique pas tout. Est-ce les mêmes qui trouvent qu'il faut tout comprendre tout de suite ?

- « Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé. »

--	-	Total -	+	++	Total +
25	40	65%	10	25	35%

35% des étudiants ne voient pas l'utilité de telles séances. Peut-être est-ce parce qu'ils n'ont pas exactement compris à quoi elles servent.

- « J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris. »

--	-	Total -	+	++	Total +
14,3	19	33,3%	57,1	9,5	66,6%

- « Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote. »

--	-	Total -	+	++	Total +
19	19	38%	42,9	19	61,9%

- « La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen. »

--	-	Total -	+	++	Total +
0	42,1	42,1%	36,8	21,1	57,9%

- « Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens. »

--	-	Total -	+	++	Total +
19	28,6	47,6%	47,6	4,8	52,4%

Moins de deux tiers des étudiants distinguent ce qui est important, un peu plus de la moitié semble percevoir ce que l'enseignant exige d'eux ; deux tiers prennent le temps de se documenter pour clarifier certains points de la matière. Enfin, il apparaît que plus de la moitié des étudiants travaille uniquement à l'approche des examens.

Dans l'ensemble, les attitudes des étudiants semblent témoigner d'une faible mobilisation pour les études. Mais, il faut souligner que ces étudiants sont nombreux à prester une activité rémunérée en dehors des cours, et que, dans certains cas, ils travaillent jusqu'à 40 heures par semaine. Ceci explique certainement que l'étude soit reléguée au dernier moment ainsi que la faible proportion d'étudiants qui prennent des renseignements lorsqu'ils n'ont pas compris certains points de matière.

Une tentative d'effectuer une catégorisation des étudiants a donné ceci :

- La première classe concerne des étudiants qui estiment que les enseignants doivent tout expliquer, mais qui acceptent de ne pas tout comprendre lors des cours, car ils se renseignent par la suite. Ces étudiants travaillent leur cours pendant l'année.
- La deuxième classe concerne des étudiants qui acceptent que l'enseignant n'explique pas tout et qui acceptent de ne pas tout comprendre lors des cours car ils se renseignent par la suite. Ils travaillent également leur cours pendant l'année.
- La troisième classe concerne des étudiants qui estiment en général que l'enseignant doit tout expliquer, mais que la manière dont il donne cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen. Ces étudiants travaillent uniquement à l'approche des examens et refusent de ne pas tout comprendre lors des cours.

<i>Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :</i>					
Je me préparerai à l'examen :	en rédigeant un résumé fidèle du cours	en réalisant des schémas que je mémoriserai	en assimilant tous les détails du cours	en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important
Moyenne	2	3	3,88	2,47	3,24
Total d'étudiants	17	17	17	17	17
Nombre de « 1 »	8	0	2	7	2
Nombre de « 2 »	4	6	1	3	3
Nombre de « 3 »	3	6	1	2	5
Nombre de « 4 »	1	4	6	2	3
Nombre de « 5 »	1	1	7	3	4

Globalement, les étudiants commencent leur étude par un résumé et terminent en assimilant tous les détails.

La réécriture du cours semble importante pour plusieurs d'entre eux. Par contre l'assimilation des détails vient à la fin.

Ce besoin d'un résumé interpelle. En effet, dans un cours où tout se suivrait de manière logique, il semble difficile de sauter des étapes. Cependant, dans ce cours, la logique est présente mais pas à 100%, et des démonstrations font défaut pour les raisons qui ont été explicitées plus haut. Il s'ensuit que l'étudiant accepte le contenu de ce cours d'une manière un peu arbitraire et qu'il le résume.

IV. Comparaison entre les résultats précédents et ceux des étudiants d'un niveau socioculturel défavorisé

Après avoir effectué des croisements entre le niveau d'études des parents et les différentes variables, ce qui n'a pas mené à des observations intéressantes, nous nous sommes penché sur les résultats obtenus par un sous-groupe d'étudiants. Il concerne les étudiants dont les parents sont très peu scolarisés : ils n'ont pas suivi d'études, ou ont fait des études primaires, ou encore des études secondaires professionnelles.

1. La relation que les étudiants entretiennent avec la physique

- *« En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. »*,

Cette affirmation semble être confirmée par une faible majorité des étudiants (57.2%).

- *« En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. »*

Ils sont moins nombreux que l'ensemble total, à considérer que les théories physiques découlent de principes généraux par déduction (71.5%).

L'origine des lois physiques pour ces étudiants

- *« Certaines lois viennent de l'observation. »* (71.5% de réponses affirmatives)
- *« Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées. »* (28.6% de réponses affirmatives)

71.4% n'admettent pas l'idée que les lois, quelles que soient leurs origines, proviennent de théories élaborées par les chercheurs, contre 15% dans les résultats généraux. Ce résultat est fort différent du résultat général.

- *« Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique. »* (71.5% de réponses négatives)

Ici aussi, on observe une grande différence entre ce groupe d'étudiants et l'ensemble.

- *« Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire. »*

Près des trois quarts de ces étudiants ne croient pas aux lois venant d'un raisonnement mathématique, mais ils sont également moins nombreux à penser qu'elles peuvent venir d'expériences (71.4% de réponses affirmatives contre 94.8% au résultat général).

On remarque une différence entre ces résultats et les résultats généraux, surtout en ce qui concerne l'existence de théories.

Utilité des séances de laboratoire

- « *Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique* ». (80% de réponses affirmatives)
- « *Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée* ». (85.8% de réponses affirmatives)
- « *Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours*. » (57.2% de réponses affirmatives)

Les différences entre les réponses affirmatives et négatives sont moins fortes que dans les résultats généraux.

Aspect mathématique de la physique

- « *Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire*. »

Près de 29% des étudiants pensent que ce cours se rapproche plus d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire (contre 48% au résultat global).

- « *Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre*. »

Ils sont très nombreux à avoir l'impression de manquer de connaissances en mathématiques (85.7% de réponses affirmatives contre 38% dans les résultats généraux)

- « *Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours*. » (71.4% de réponses affirmatives)

Ce résultat est moins élevé que dans l'ensemble des étudiants.

2. D'une pratique à l'autre

- « *Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.* »

Ils sont tous d'accord (100% de réponses affirmatives) pour dire que ce cours n'a rien à voir avec la réalité. Il existe ici une forte différence d'avis avec l'ensemble des étudiants.

- « *Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.* »

Ce cours n'a rien à voir avec la réalité et du coup, les situations de la vie courante ne peuvent les amener à comprendre la théorie (85.7% de réponses négatives). C'est l'opposé des résultats généraux.

- « *On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.* » (100% de réponses affirmatives)
- « *L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études* » (71.5% sont d'accord avec cette proposition, résultat analogue au résultat général)
- « *Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession* » (57.5% sont d'accord avec cette proposition, contre 84% dans le résultat général)
- « *Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.* » (42.9% de réponses affirmatives contre 76.2% pour l'ensemble des étudiants)

L'intérêt pour la profession est beaucoup moins accentué que dans les résultats généraux. Ne considèrent-ils pas cette profession ultérieure comme une forme de théorie? Or, ils n'accrochent pas à cette notion de théorie, comme l'a indiqué un résultat précédent.

3. Le sens

Une première composante du sens est la désignation

- 1* « *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* » (83.4% de réponses affirmatives) Le résultat est semblable au résultat général.
- 2* « *Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas.* » (71.5% de réponses négatives contre 81% au résultat général)
- 3* « *Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.* » (57.2% de réponses affirmatives contre 63% au résultat général.)
- 4* « *Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.* » (28.6% de réponses affirmatives contre 76% au résultat général)

« *Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant.* » (28.6% de réponses affirmatives)
Contrairement à l'ensemble des étudiants, la compréhension du cours ne leur apporte guère d'intérêt.

« *Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser.* »
(85.7% de réponses affirmatives, résultat semblable au résultat général)

Une deuxième composante du sens : la signification

- 1* « *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher à d'autres notions de ce cours* » (85.8% de réponses affirmatives contre 54%).

Ce résultat est nettement plus élevé que pour l'ensemble des étudiants.

- 2* « *L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois* » (57.2% de réponses affirmatives contre 81%).

Ils se rendent compte que les autres étudiants éprouvent le besoin d'établir des liens entre les différentes notions du cours mais eux-mêmes ne semblent pas se sentir concernés ou peut-être considèrent-ils ces rapprochements comme quelque chose d'inutile ?

« *Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.* » (85.7% de réponses affirmatives)

Ce résultat est beaucoup plus affirmé que le résultat général, mais quels problèmes se posent-ils ?

« *Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.* » (43% de réponses affirmatives, résultat semblable au résultat général)

- « *L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.* » (85.7% de réponses affirmatives contre plus de 90% au résultat général.)
- « *Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.* » (50% de réponses affirmatives)

La moitié des étudiants n'a pas de problème de vocabulaire.

4. Le rapport identitaire au savoir

- « *Ce cours correspond à mes attentes.* »

Contrairement à l'ensemble des étudiants dont 75% se montrent satisfaits, ils ne sont ici que 57% à répondre affirmativement.

- « *Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.* »

83.3% de réponses affirmatives : ce résultat s'oppose au résultat général qui est de 26.4%.

- « *Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.* » (85.8% de réponses affirmatives contre 55% au résultat général)
- « *Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.* » (83.4% de réponses négatives)

Ce résultat va dans le même sens que le résultat général, mais l'écart entre les réponses affirmatives et négatives est plus élevé.

- « *Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.* » (100% de réponses affirmatives)

5. Le contrat didactique et la suspension du sens

- « *Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants.* » (43 % de réponses affirmatives contre 52% au résultat général)
- « *J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant.* » (57.2% de réponses affirmatives)

Ces résultats sont semblables aux résultats généraux.

6. Les attitudes d'étude

- « *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.* »
(43 % de réponses affirmatives)
- « *Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.* »
(43 % de réponses affirmatives)

Ils sont plus nombreux à se sentir obligés d'assister aux séances de laboratoire.

- « *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.* »
(43 % de réponses affirmatives)
- « *Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.* »
(43 % de réponses affirmatives contre 62% au résultat général)
- « *La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.* »
(83 % de réponses affirmatives contre 58% au résultat général)
- « *Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.* »
(71% de réponses affirmatives contre 52% au résultat général)

Ces étudiants ont l'impression de comprendre ce que le professeur exigera d'eux lors de l'examen et semblent travailler à la dernière minute.

Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :					
Je me préparerai à l'examen :	en rédigeant un résumé fidèle du cours	en réalisant des schémas que je mémoriserai	en assimilant tous les détails du cours	en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important
Moyenne	1,667	2,667	4,167	2,5	4
Total d'étudiants	6	6	6	6	6
Nombre de « 1 »	4	0	0	2	0
Nombre de « 2 »	1	3	0	1	1
Nombre de « 3 »	0	2	1	2	1
Nombre de « 4 »	1	1	3	0	1
Nombre de « 5 »	0	0	2	1	3

Globalement, les étudiants commencent leur étude par un résumé et terminent en assimilant tous les détails. Ce sont les mêmes proportions que pour les résultats généraux.

V. Conclusions

Voici les résultats qui diffèrent de ceux obtenus par l'ensemble des étudiants.

- Ils n'admettent pas l'existence de théories à la base des découvertes (du moins pour 28.6%)
- Ils ont l'impression de manquer de connaissances en mathématiques.
- Ils sont nettement moins intéressés par leur profession ultérieure.
- Contrairement à l'ensemble, ils estiment que ce cours n'a rien à voir avec la réalité ; et de ce fait, présenter des situations de la vie courante ne peut les aider à comprendre la théorie. De plus, ils semblent se représenter difficilement les phénomènes physiques.
- La désignation est moins présente. Très peu d'étudiants sont d'accord avec l'idée qu'un exposé ne peut être pleinement compris que si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.
- La signification est moins élevée. Peut-être revêt-elle un caractère différent ?
- Ils semblent considérer que les relations entre les différentes lois ne sont pas essentielles dans la compréhension du cours.
- Ils se positionnent différemment par rapport à leur entourage et se rendent compte de la difficulté de leur parler de leur cours.
- Ils n'ont pas l'impression qu'ils sont capables de suspendre le sens et de comprendre plus tard.
- Ces étudiants ont l'impression de comprendre ce que le professeur exigera d'eux lors de l'examen et cependant, ils travaillent leur cours à la veille des examens.

**COURS DE PHYSIQUE (ELEC 2)
- UNIVERSITE -**

SECTIONS DE MATHÉMATIQUES ET DE PHYSIQUE

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Physique générale
Type d'enseignement	Universitaire
Faculté ou département	Faculté des Sciences
Cycle, année(s) d'étude	1 ^{ère} année : physique, mathématiques, (chimie, géologie, polyvalente)
Statut de l'enseignement	Cours avec séances d'exercices et laboratoires
Nombre d'heures	Cours ex-cathedra : 120 h (dont 36 pour l'électromagnétisme) Séminaires (exercices): 72 h, dont 24 pour l'électromagnétisme Travaux pratiques (laboratoire): 32 h, dont 20 pour l'électromagnétisme
Auditoire	Cours : auditorium à gradins de 200 places Exercices : variable selon les groupes (auditorium ou classe)
Nombre d'étudiants	182 étudiants inscrits Assistance moyenne au cours : environ 70 étudiants
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	Notes rédigées par le professeur Deux livres conseillés Feuilles d'exercices données à l'avance Consignes écrites pour le laboratoire
Modalités générales d'évaluation	Examens écrits en janvier et juin Examen oral facultatif en juin

Caractéristiques du cours et description des contraintes qu'il entraîne chez les étudiants

Le cours de "physique générale" est donné par deux professeurs : le premier expose la mécanique, le second l'électromagnétisme, la relativité restreinte et une introduction à la physique nucléaire.

Afin de pouvoir comparer ce cours avec le cours d' "électricité appliquée", nous avons concentré notre étude sur les chapitres concernant l'électromagnétisme.

Le cours théorique se base sur une option épistémologique théorique du fondement de la physique.

Lors de l'introduction de son cours, le professeur pose le décor : "La physique s'intéresse aux interactions des matières ? Quelles sont ces interactions? Que définit-on comme "matières"? A l'horizon de ce discours se trouve l'unification des forces en une seule théorie, dont les équations de Maxwell sont la première étape historique.

Le cours est constitué de trois types d'enseignement : le cours théorique, les séances d'exercices et les laboratoires.

Ces différents enseignements sont bien distincts. Ni les enseignants (professeur, assistant, chef de labo), ni les contenus (exposé théorique, exercices, manipulations), ni les locaux (auditoire, petite classe, laboratoire) ne permettent de réaliser facilement une cohésion.

Il s'adresse aux étudiants de différentes sections : chimie, mathématique, physique, géologie et sciences polyvalentes, ce qui oblige l'enseignant à exposer certains savoirs spécifiques afin de garder une continuité pour chaque formation.

Comme les étudiants ne possèdent pas ou pas encore (suivant leur section) toutes les connaissances mathématiques requises, l'enseignant est amené à affirmer des choses sans toujours pouvoir les démontrer.

Lorsque l'objectif de démonstration ne peut être atteint, le professeur procède par assertion, prend un cas particulier ou encore se réfère à l'intuition des étudiants.

Certains phénomènes ou relations sont souvent présentés comme évidents. Il semble qu'il ne soit pas nécessaire de les introduire plus longuement ni de les problématiser.

Les équations de Maxwell et l'unification des forces structurent et motivent le cours. Mais ces fondements théoriques seront brièvement exposés sans être appliqués ou utilisés aux séances d'exercices, ce qui rend ce choix peu explicite aux yeux des étudiants. La structure du cours n'est pas très apparente et beaucoup de transitions sont inexplicables.

Le cours apparaît donc aux étudiants comme une succession, parfois justifiée, parfois évidente, parfois arbitraire, d'énoncés constituant le fondement de la théorie de l'électromagnétisme.

Le cours est centré sur l'exposé de lois, théorèmes et formules : c'est la théorie qui y est enseignée. Pour atteindre cet objectif, trois registres de sens sont utilisés : les équations, les mots et les figures.

Voici comment nous décrivons, au travers d'un exemple, ces trois registres de sens dans le rapport de la recherche consacrée à la nature des savoirs enseignés dans le supérieur :

« Prenons l'exemple d'un circuit comportant une résistance et un condensateur.³

On commence par le schéma du circuit. On se donne une condition initiale et on écrit l'équation, que l'on met sous forme différentielle. On résout l'équation et on obtient la variation du courant au cours du temps. Le professeur commente le résultat et notamment le temps caractéristique ($1/RC$). Un graphe de cette fonction est alors présenté.

Un circuit électrique doit donc être vu de trois manières complémentaires et indispensables :

- 1) le système de variables mathématiques (une équation différentielle), auquel il peut correspondre une figure (graphe de la solution),*
- 2) le phénomène physique, à savoir la circulation d'un courant sous une différence de potentiel, qui est essentiellement décrit à l'aide de mots,*
- 3) le schéma qui se réfère au circuit réel dans la mesure où il indique comment il doit être monté. »*

Les séances d'exercices sont organisées par section, ce qui permet aux étudiants de travailler en plus petits groupes homogènes en terme de dominante scientifique. Les feuilles d'exercices sont données à l'avance, et contiennent également des exercices préparatoires simples qui permettent aux étudiants de se familiariser aux formules. Les résultats attendus sont notés sur la feuille.

³ Cf Recherche nov. 2003, p57

Ensuite les étudiants travaillent par eux-mêmes, l'assistant reste à leur disposition et éventuellement corrige l'un ou l'autre exercice au tableau. Ce sont principalement des exercices numériques. Leurs résultats ne sont pas systématiquement discutés, ils servent essentiellement à apprendre à manier les formules.

Les séances de laboratoire sont, elles, complètement autonomes et font l'objet d'une évaluation distincte. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette autonomie. Premièrement, l'objectif principal des laboratoires est l'apprentissage à la manipulation de certains appareils sans problématisation théorique. Ensuite, étant donné l'organisation matérielle, certains étudiants sont amenés à réaliser des manipulations dont la théorie n'a pas encore été vue au cours. Et enfin, les étudiants en mathématiques sont dispensés de laboratoires.

Le cours théorique fait très peu référence aux séances d'exercices et aux laboratoires. Les applications vues aux cours sont soit des exemples numériques, soit, quand c'est possible, l'explication d'appareils (moteur électrique) ou de techniques (ligne à haute tension) utilisés dans la vie de tous les jours. Mais de tels exemples sont rares et peu explicites. Lorsque l'enseignant expose le principe du moteur électrique, il conclut : "en pratique c'est plus compliqué".

Les quelques exemples numériques créent toutefois un lien implicite : ils préparent les étudiants aux séances d'exercices.

- Une des contraintes pour l'étudiant est d'apprendre à faire des liens entre ces différentes pratiques : le cours théorique, les séances d'exercices et les laboratoires. De nombreux "services" lui sont offerts, c'est à lui d'y donner sens et de les mettre en relation. Nous verrons, par la suite, que cette "stratégie d'unification" diffère d'un étudiant à un autre, mais aussi des attentes du professeur titulaire.
- Nous avons déjà observé chez les étudiants, à l'occasion de la première phase de la présente recherche, une certaine confusion entre les séances d'exercices et les exigences perçues de l'examen. Certains étudiants ont tendance à attribuer aux séances d'exercices la fonction de les préparer aux épreuves. Suite à cette « mauvaise » interprétation, l'étudiant se trouve déstabilisé face aux questions posées. Questions qui, comme nous l'avions exprimé lors de la recherche portant sur les savoirs dans l'enseignement supérieur, invitent à la manipulation de symboles mathématiques et donc à la compréhension des équations.
L'évaluation finale est fractionnée en deux épreuves écrites à « cahier ouvert », l'une en janvier et l'autre en juin. L'expression « cahier ouvert » signifie que les étudiants peuvent emporter tout document souhaité : le syllabus, les notes des séances d'exercices, un livre de physique, ... Un examen oral facultatif est organisé en fin d'année pour les étudiants ayant obtenu une moyenne supérieure ou égale à 7/20.
- L'étudiant est amené à établir les bonnes relations entre les trois registres distincts : les équations, les énoncés textuels et les figures. Cette contrainte spécifique, déjà mentionnée, s'est imposée comme l'un de nos indicateurs : la "difficulté liée aux différents registres de représentation des phénomènes".

Tout ceci indique la difficulté d'enseigner un cours qui veut donner une formation générale la plus complète possible à un public hétérogène tout en gardant une approche et un niveau universitaire du savoir. Nous examinerons dans ce qui suit ce que cet ensemble de contraintes et le parti qu'adopte l'enseignant, peuvent entraîner comme difficultés pour les étudiants.

Dans un premier temps, nous rappelons les difficultés qui transparaisaient au travers des entretiens avec trois d'entre eux, interrogés lors de la première phase de la recherche (2003-2004). Dans un deuxième temps, nous proposons une analyse des réponses recueillies à un questionnaire adressé aux étudiants du même cours en 2004-2005 avant l'évaluation de janvier. Cette analyse porte d'abord sur les questions à réponse fermée autorisant des traitements quantitatifs, puis sur les questions à réponses ouvertes sous forme d'un bilan qualitatif. Une conclusion est tirée ensuite.

Synthèse des difficultés rencontrées par les trois étudiants interrogés (2003-2004)

La relation que certains étudiants établissent, ou tentent d'établir, avec le savoir, dépend parfois de leurs ambitions ce qui a pour effet d'induire une vue immédiate du savoir présenté, sans le recul réflexif que l'on pourrait escompter.

Le rapport à l'évidence du savoir qu'induit le cours théorique pour des raisons telles que l'hétérogénéité des étudiants, les connaissances requises, le manque de liens entre les différentes pratiques du savoir enseigné, mais aussi le manque de problématisation des concepts étudiés, les amènent à considérer le cours théorique comme subalterne par rapport aux séminaires. Ce qui est pour le moins un facteur important de leur situation d'échec.

Les problèmes sont abordés par la déduction mathématique et non par leur représentation physique. L'attribution de sens implicite du cours est la logique mathématique et non l'étude d'un phénomène physique. Lors du premier contact avec les étudiants, l'enseignant présente son cours : « *c'est un cours plus abstrait et plus mathématique* » que le cours de mécanique.

Le cours théorique fait très peu référence aux séminaires et aux séances de laboratoires - pour ceux qui y assistent-, ce qui amène les étudiants à leur attribuer un rôle qui n'est pas celui qu'ils jouent réellement.

L'une des difficultés est d'établir les bonnes relations entre les trois registres de sens distincts : les équations, les mots et les figures, afin d'enseigner les concepts théoriques. Sont-ils l'expression mathématique d'un concept, découlent-ils d'une autre loi, étudient-ils le comportement d'un phénomène, décrivent-ils une réalité ?

Les étudiants affirment être confrontés à de nombreux savoirs exposés d'une manière parfois très différente de ce qu'ils ont connu dans l'enseignement secondaire. De plus, le cours présente beaucoup de concepts sans y consacrer du temps ; sont-ils déjà supposés acquis ?

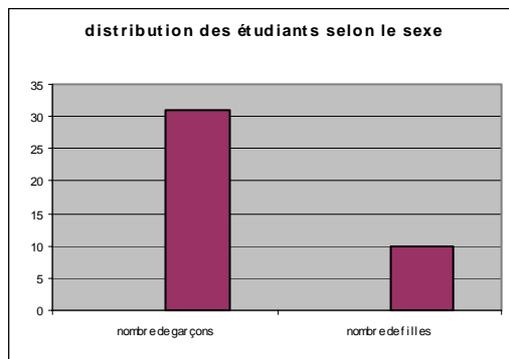
ANALYSE QUANTITATIVE

Après les entretiens effectués auprès des étudiants, nous avons procédé, l'année suivante, à la passation d'un questionnaire auprès de tous les étudiants du cours. Voici d'abord des précisions sur les quelques 41 étudiants qui y ont répondu.

I. Profil des étudiants

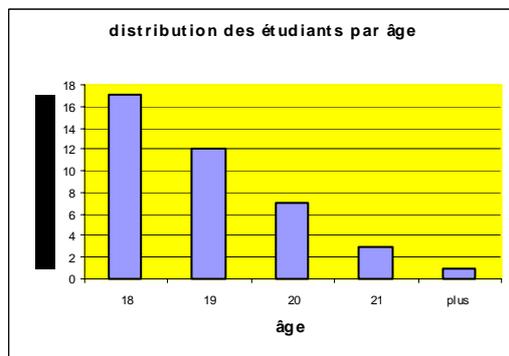
Ils sont en première année.

- Trois quarts de garçons.

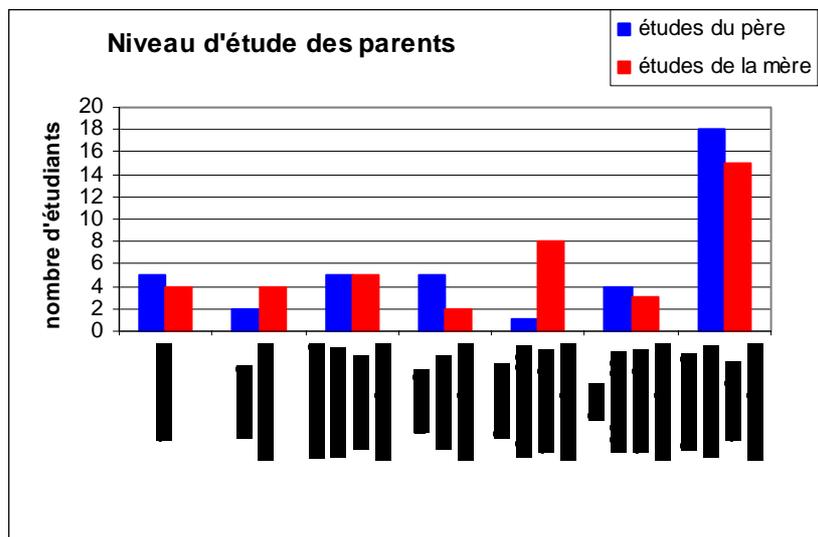


- Ils ont entre 18 et 21 ans. Un étudiant a 31 ans.

âge	nombre d'étudiants
18	17
19	12
20	7
21	3
plus	1

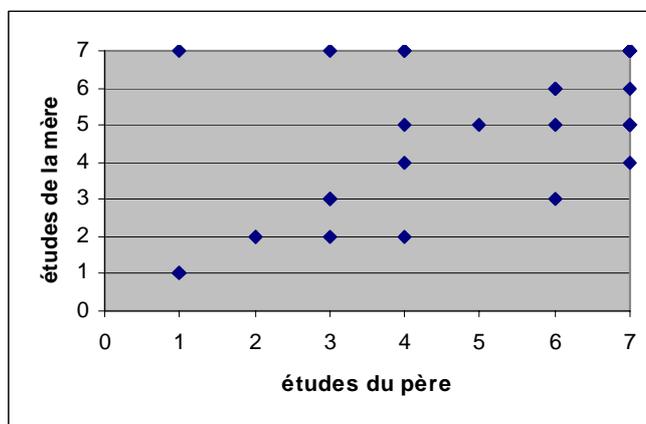


- Les études secondaires : tous ont suivi l'enseignement général.
- Le niveau d'études des parents :



Une majorité des pères ont fait des études universitaires.

Voici pour chaque étudiant, les niveaux correspondant des père et mère. Il faut préciser cependant qu'un point du graphique peut représenter plusieurs étudiants qui ont des parents dont les niveaux d'études sont semblables.



Légende :

- Pas d'étude = 1
- Enseignement primaire = 2
- Enseignement secondaire technique ou professionnel = 3
- Enseignement secondaire général = 4
- Enseignement supérieur de type court (2 ou 3 ans) = 5
- Enseignement supérieur de type long (4 ans) = 6
- Enseignement supérieur universitaire (4 ou 5 ans) = 7

➤ « *Percevez-vous dans l'attitude de votre cercle familial un réel intérêt pour vos études ?* »

Sur 41 réponses, on a obtenu :

oui	38
non	3

➤ « *Recommencez-vous votre année?* »

Sur 40 réponses, on a obtenu :

oui	11
non	29

II. Questionnaire soumis aux étudiants

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas.				
Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique				
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				
Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.				
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				
Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.				
Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.				
Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.				
Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants.				
Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.				
Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.				
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.				
Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant.				
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.				
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.				
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				

L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.				
J'éprouve une difficulté pour comprendre ces cours lorsqu'ils ne commencent pas par des situations de la vie courante.				
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées				
Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.				
L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.				
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.				
Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.				
Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire				
Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique.				
Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée.				
Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.				
Certaines lois viennent de l'observation				
Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours.				
Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				
On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.				
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				
Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.				
Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.				
Ce cours correspond à mes attentes.				
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.				
Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.				
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.				
J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant.				
Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.				
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.				

Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.				
---	--	--	--	--

<i>Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :</i>	
Je me préparerai à l'examen :	
en rédigeant un résumé fidèle du cours	
en réalisant des schémas que je mémoriserai	
en assimilant tous les détails du cours	
en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	
en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important	

<i>Effectuer un classement des 3 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 3 (1 = le plus important) :</i>	
Qu'est-ce qui paraît le plus utile pour réussir l'examen ?	
suivre le cours théorique	
assister aux TP	
lire le syllabus	
Pour bien comprendre, il faut regarder d'abord :	
le texte	
le schéma	
l'équation	
Pour bien comprendre, il faut regarder en dernier lieu :	
le texte	
le schéma	
l'équation	
Qu'est-ce qui explique le schéma ?	
le texte	
l'équation	
ni l'un ni l'autre	
Qu'est-ce qui justifie le schéma ?	
le texte	
l'équation	
ni l'un ni l'autre	

III. Analyse des résultats

1. Le rapport au savoir : Que représente la physique pour ces étudiants ?

Pour percevoir les différentes tendances dans ces résultats, nous les avons présentés sous la forme de pourcentages. Mais il est important de ne pas procéder à des généralisations abusives. Le groupe d'étudiants comporte au maximum 41 étudiants.

« *En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,5	20	22,5%	65	12,5	77,5%

Une majorité d'étudiants pensent que la physique est une déduction à partir de principes généraux. Mais lorsque l'on considère leurs réponses sur l'origine des lois de la physique, on s'aperçoit qu'ils en ont aussi une autre conception.

« *Certaines lois viennent de l'observation.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	5,1	5,1%	74,4	20,5	94,9%

« *Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	5,1	5,1%	76,9	17,9	94,8%

« *Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,4	2,4	4,8%	41,5	53,7	95,2%

« *Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	21,1	21,1%	60,5	18,4	78,9%

La dernière proposition est un peu moins approuvée par l'ensemble des étudiants, probablement parce que tous n'ont pas de séances de laboratoire ; ce que l'on peut regretter car elles participent à une meilleure représentation de la physique.

Néanmoins, ce qui ressort de ces réponses, ce sont les pourcentages élevés de réponses favorables. De plus, en croisant ces différentes questions, on s'aperçoit qu'il s'agit des mêmes étudiants qui pensent la même chose. Les origines des lois sont diverses. A la base se trouvent des théories.

Tableau croisé Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées	pas d'accord	Effectif	1	1	0	2
		% du total	2,6%	2,6%	,0%	5,3%
	plutôt d'accord	Effectif	5	18	6	29
		% du total	13,2%	47,4%	15,8%	76,3%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	4	1	7
		% du total	5,3%	10,5%	2,6%	18,4%
Total	Effectif	8	23	7	38	
	% du total	21,1%	60,5%	18,4%	100,0%	

Globalement, on constate que les étudiants peuvent être regroupés comme suit :

- La classe 1 comporte seulement 2 étudiants qui se distinguent par le fait qu'ils refusent l'idée que certaines lois se déduisent d'autres par un raisonnement mathématique.
- La dernière classe contient un seul individu qui nie l'idée qu'une loi puisse venir d'expériences en laboratoire ou d'observations.
- Les classes 2 et 3, respectivement de 22 et 13 individus, rassemblent tous les autres étudiants. Un constat est frappant : la seule différence de conceptions entre les deux classes d'étudiants s'observe à propos de la dernière proposition : *en physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.*

Cette description statistique est confirmée par l'analyse des tableaux croisés entre les différentes questions précédentes.

Mais cette conception ne les empêche pas de penser, majoritairement, que la physique est une déduction à partir de principes généraux. Il faut voir là, sans doute, une vision bien structurée du cours de physique. A côté de cette vision de la physique partagée par une très grosse majorité d'étudiants, on s'aperçoit qu'ils ont des réactions différentes face à la nature des contenus qui apparaissent dans le cours : certains accordent la prépondérance aux raisonnements, d'autres aux résultats.

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.

			En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	2	3	0	6
		% du total	2,5%	5,0%	7,5%	,0%	15,0%
	pas d'accord	Effectif	0	6	12	2	20
		% du total	,0%	15,0%	30,0%	5,0%	50,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	9	1	10
		% du total	,0%	,0%	22,5%	2,5%	25,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	2	4
		% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	10,0%
	Total	Effectif	1	8	26	5	40
		% du total	2,5%	20,0%	65,0%	12,5%	100,0%

Leur représentation commune sur l'origine des lois émerge clairement. Or, ces étudiants viennent d'écoles différentes. L'influence du cours semble donc être bien marquante.

Deux remarques sont toutefois à prendre en compte.

Les étudiants viennent tous de l'enseignement secondaire général. Il est probable que cette provenance ait une influence sur les résultats. En effet, il s'agit d'un enseignement moins directement axé vers une exploitation pratique des savoirs de type professionnel. Dans la partie consacrée à la pratique cible, nous verrons si cette interprétation se vérifie.

La seconde remarque concerne l'organisation du cours : il se compose d'un cours théorique de type ex-cathedra -un syllabus l'accompagne- et de séances d'exercices proposées aux étudiants (les TP). Celles-ci ont un vif succès. En témoignent les résultats obtenus ci-dessous. Il faut toutefois préciser que ces questions ont été posées uniquement aux étudiants qui suivent ces séances.

	pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord
Les TP aident à comprendre ce que signifient les formules mathématiques exposées dans le cours théorique.	0%	0%	64,70%	35,30%
Les TP permettent de mieux comprendre les idées générales qui sous-tendent le cours théorique.	0%	0%	64,70%	35,30%
Les TP m'ont permis de comprendre à quoi servent les notions vues au cours.	0%	17,60%	64,70%	17,60%

Les TP servent à comprendre les formules mathématiques.

Ils aident à la compréhension des idées générales, ils donnent une vue plus globale de la matière. Ils aident en général à comprendre les différentes notions.

Plusieurs assistants encadrent ces séances ; il s'ensuit forcément des différences de présentation mais cela ne semble pas diminuer l'intérêt des étudiants qui ont l'occasion ainsi de discuter avec eux, et également de travailler en groupes.

Qu'est-ce qui paraît le plus utile pour réussir l'examen ? (Le plus important = 1)

	suivre le cours théorique	assister aux TP	lire le syllabus
Nombre de 1	1	13	3
Nombre de 2	4	4	8
Nombre de 3	11	0	5

Le plus important aux yeux des étudiants est d'assister aux TP, ensuite de lire le syllabus, enfin d'assister au cours théorique.

Ces TP mettent très certainement les étudiants en activité, mais ils n'ont pas la vocation de donner une conception plus théorique. On y pose des problèmes qui font voir un aspect plus concret.

La première partie de cette recherche avait mis en évidence la difficulté de dissocier ces séances d'une préparation pure et dure à l'examen. En effet, des questions concrètes sont posées lors de ces TP, mais à l'examen, l'étudiant doit rapprocher des énoncés théoriques entre eux - interpréter les équations avec leurs symboles mathématiques-, et s'il n'a pas fait la distinction entre théorie et pratique, une partie importante de l'examen lui échappe.

2. Le rapport identitaire

« Ce cours correspond à mes attentes. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	33,3	35,9%	59	5,1	64,1%

« Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
35,9	28,2	64,1%	28,2	7,7	35,9%

« Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5,3	21,1	26,4%	60,5	13,2	73,7%

« Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
10,5	36,8	47,3%	36,8	15,8	52,6%

« Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
10	37,5	47,5%	37,5	15	52,5%

Entre les questions :

- *Ce cours correspond à mes attentes.*
- *Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.*
- *Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.*
- *Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.*
- *Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.*

Aucune corrélation n'est apparue. Et on remarque l'hétérogénéité des réactions face aux différentes propositions.

Tableau croisé Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. * Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	1	2
		% du total	2,7%	,0%	,0%	2,7%	5,4%
	pas d'accord	Effectif	0	2	3	3	8
		% du total	,0%	5,4%	8,1%	8,1%	21,6%
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	16	3	22
		% du total	5,4%	2,7%	43,2%	8,1%	59,5%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	3	2	5
		% du total	,0%	,0%	8,1%	5,4%	13,5%
Total	Effectif	3	3	22	9	37	
	% du total	8,1%	8,1%	59,5%	24,3%	100,0%	

En général, ils disent que ce cours les amène à réfléchir différemment et simultanément, qu'ils perçoivent la physique différemment par rapport au début des études. Par contre, ce cours ne correspond pas toujours à leurs attentes.

Tableau croisé Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. * Ce cours correspond à mes attentes.

			Ce cours correspond à mes attentes.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	1	2
		% du total	,0%	,0%	2,6%	2,6%	5,3%
	pas d'accord	Effectif	1	1	6	0	8
		% du total	2,6%	2,6%	15,8%	,0%	21,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	9	13	1	23
		% du total	,0%	23,7%	34,2%	2,6%	60,5%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	3	0	5
		% du total	,0%	5,3%	7,9%	,0%	13,2%
Total		Effectif	1	12	23	2	38
		% du total	2,6%	31,6%	60,5%	5,3%	100,0%

En général, ceux pour qui le cours n'a pas correspondu à leurs attentes, sont plutôt d'accord de dire que ces mois de cours ont changé leur manière de percevoir la matière. Peut-être sont-ils déçus ? Pourtant ils disent qu'un exposé bien compris devient intéressant.

En examinant les tableaux croisés qui concernent les questions :

- *Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. **
- *Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.*
- *Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.*
- *Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.*
- *Ce cours correspond à mes attentes.*

On s'aperçoit qu'aucune relation significative ne les unit. Les relations avec la famille, les amis, et les professeurs du secondaire varient d'un étudiant à l'autre.

Donc, cette uniformité de la représentation ne semble pas pouvoir s'expliquer ainsi. Ce cours a apporté des connaissances scientifiques qui ont imprégné l'étudiant. Il nous a paru important de le souligner. Cependant, une formation scientifique accomplie transforme le regard des étudiants, leur vision des choses est modifiée. Et cette transformation, même si une majorité affirme réfléchir différemment, ne semblerait s'être accomplie que très partiellement comme la suite de cette étude tentera de le souligner.

Quand on observe les tableaux croisés, on constate que les résultats relatifs à certaines conceptions de la physique diffèrent de ceux obtenus auprès des étudiants qui suivent le cours d'électricité appliquée à la Haute Ecole. Chez eux, le cours n'était pas parvenu à imposer sa marque. Ils avaient en effet, des conceptions très différentes de la physique, inculquées lors de leurs cours du secondaire, et influencées par leur pratique cible : la profession.

A l'Université, le cours suit une logique mathématique. Nous avons vu que le cours de la Haute Ecole était présenté comme une déduction à partir de principes généraux ; ses étudiants en perçoivent bien l'aspect.

3. L'importance des mathématiques en physique

« Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
23,1	51,3	74,4%	23,1	2,6	25,7%

Ils se rendent compte de différences entre un cours de mathématiques et un cours de physique.

« Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	25,6	28,2%	64,1	7,7	71,8%

« Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
22,5	42,5	65%	22,5	12,5	35%

Tout en reconnaissant l'importance des mathématiques dans ce cours, 65% d'entre eux considèrent que leur bagage mathématique est suffisant ; on peut en déduire qu'ils n'éprouvent pas le besoin de se former de manière plus approfondie dans cette discipline. Une interprétation concurrente serait qu'ils s'imaginent en connaître suffisamment pour comprendre la physique. En effet, tout en étant bien structuré, ce cours n'apporte pas toutes les justifications parce que certaines démonstrations exigent un bagage mathématique trop élevé pour les étudiants. Dès lors, le professeur les illustre par des exemples, ou il se base sur l'intuition. Face à cette présentation, les étudiants peuvent réagir de plusieurs manières. Soit ils se disent que, puisque le professeur ne démontre pas, il n'est pas nécessaire de trouver une démonstration. Soit ils ne perçoivent pas le manque de preuves.

Parmi les étudiants qui éprouvent le besoin d'apprendre des mathématiques supplémentaires, il en est probablement pour qui même les démonstrations exposées sont d'un niveau trop élevé par rapport à l'état de leurs connaissances.

On peut faire l'hypothèse que fort peu d'étudiants éprouvent le besoin de comprendre ce cours réellement à fond. Les résultats sont semblables à la Haute Ecole.

4. Les pratiques

La pratique du professeur

Cette partie du cours consacrée à l'électromagnétisme, se prolonge par la relativité restreinte et la physique nucléaire. Le professeur souligne l'importance de donner un cours de « culture générale ».

Il fonde ses explications sur la « microphysique » et arrive à l'unification des forces en une seule théorie (équations de Maxwell).

Il souhaite faire réfléchir ses étudiants sur des questions de physique, et implicitement, il essaie de les amener à une pratique de chercheur.⁴ « L'enchaînement le plus courant du cours consiste en l'assertion d'une relation physico-mathématique, précédée d'un paragraphe introductif et suivie d'un développement et d'un exemple numérique. »⁵ Il développe des illustrations qui ne figurent pas dans le syllabus. Tout n'est pas démontré, mais ce qui l'est semble suffisant.

La pratique des étudiants

Quels sont les liens que les étudiants établissent entre leur cours, la vie courante, leur future profession ?

Dans quel cadre placent-ils ce cours ?

« *Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
40	45	85%	10	5	15%

Ils lient la physique à la réalité. Mais quelle forme de réalité ?

A la lumière des réponses aux questions suivantes, il ne s'agirait pas nécessairement de la vie courante, du moins pas chez tous.

« *Je comprendrais mieux la théorie si on partait de situations de la vie courante.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,9	42,1	50%	42,1	7,9	50%

⁴ Pour plus de détails, voir rapport de recherche nov. 2003

⁵ id p. 69

« On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5.4	45.9	51.3%	40.5	8.1	48.6%

« Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,5	22,5	25%	57,5	17,5	75%

La compréhension passe par le concret, l'exemple semble primordial. Ce concret n'est pas spécialement lié à la vie courante.

Les étudiants qui n'ont pas besoin de concret pour comprendre sont une dizaine, entre 20 et 21 ans. Les autres ont 18 ans. Aucun ne double, et les professions des parents sont variables. Ils ne rapprochent pas ce cours des cours de mathématiques du secondaire. Ils acceptent de ne pas tout comprendre immédiatement et ils se renseignent par la suite s'ils n'ont pas compris.

« J'éprouve une difficulté pour comprendre ces cours lorsqu'ils ne commencent pas par des situations de la vie courante. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
17,1	58,5	75,6%	17,1	7,3	24,4%

La pratique cible

« L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	36,8	39,4%	47,4	13,2	60,6%

« Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,5	45	52,5%	37,5	10	47,5%

« Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
23,1	33,3	56,4%	23,1	20,5	43,6%

L'utilisation concrète après les études intéresse 2/3 des étudiants. Par contre, lorsqu'on leur pose des questions sur leurs occupations professionnelles futures, moins de la moitié des étudiants semble intéressée par cette perspective. C'est une différence notable par rapport aux réponses des étudiants de la Haute Ecole à la même question.

5. Le contrat didactique : opération réussie ?

« L'enchaînement le plus courant du cours consiste en l'assertion d'une relation physico-mathématique, précédée d'un paragraphe introductif et suivie d'un développement et d'un exemple numérique. Le fait que l'option épistémologique ne soit pas indiquée a pour conséquence de rendre la problématisation sous-jacente et donc peu visible. Mais, cette option permet d'une certaine manière au professeur d'unifier la pluralité des pratiques auxquelles il doit faire face. »⁶

Cette problématisation apparaît parfois, lors du cours oral. Néanmoins, les réponses des étudiants au questionnaire font apparaître un intérêt pour ce cours.

« Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,3	19,5	26,8%	56,1	17,1	73,2%

Et au vu des résultats statistiques, il semble que les étudiants de l'Université se posent des problèmes qui se rapprochent plus de véritables questions de physique, à l'opposé des étudiants de la Haute Ecole qui raccrocheraient toutes leurs études à la profession.

Comment interpréter que les étudiants s'accordent majoritairement à considérer que ce cours les incite à se poser des problèmes à propos de la physique, alors que l'analyse du savoir enseigné nous amenait à constater que son degré de problématisation était fort réduit en raison de plusieurs contraintes auxquelles est soumis l'enseignant ?

L'incitation à se poser des questions proviendrait de la pratique du savoir lors des séances d'exercices.

Toute « vraie » situation-problème, repose en effet sur des exemples concrets, qui ont trait à une forme de réalité. Ils ne viennent pas nécessairement de la vie courante mais peuvent concerner des expériences vécues par celui qui apprend. Les étudiants ne trouvent-ils pas dans les séances

⁶ Cf rapport de recherche nov.2003

d'exercices, le sens qui pourrait - peut-être - faire défaut dans le cours théorique ? Et cela, même si ces séances ne sont pas toujours « ajustées » dans le temps avec le cours théorique.

Les réponses des étudiants aux questions qui portent sur leur intérêt pour les différentes composantes de l'enseignement – cours théoriques, exercices, laboratoires –, pourraient orienter notre interprétation en ce sens.

A ce stade de l'étude, la dévolution semblerait avoir été amorcée : le savoir deviendrait « pensé » par les étudiants.

Pourtant des difficultés subsistent : celle de considérer les travaux pratiques comme une aide à l'approche de la physique, comme une mise en activité, mais en se rendant compte – parfois trop tard – que les problèmes posés ne sont pas du type de ceux posés à l'examen. Pourtant des difficultés subsistent : celles de considérer les travaux pratiques comme une aide à l'approche de la physique, comme une mise en activité, mais en se rendant compte que les problèmes posés ne sont pas du type de ceux posés à l'examen. Une mauvaise interprétation de l'usage des TP peut conduire au drame.

6. Le sens

Certains étudiants aborderont leur cours avec le besoin d'y mettre un certain cadre de référence, des exemples issus de la vie, des expériences ou même des énoncés d'un aspect plus abstrait. D'autres se lanceront dans l'étude des relations qui existent entre les différents concepts. Dans la construction d'un sens à leurs apprentissages, ils peuvent ainsi privilégier la désignation et d'autres, la signification.

La désignation

Comme dans l'analyse du premier cours, un indice traduit l'intérêt que porte l'étudiant sur un cadre de travail précis. Il est construit sur les mêmes questions :

- 1* « *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »
- 2* « *Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.* »
- 3* « *Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.* »

Voici d'abord les résultats obtenus lors de la passation du questionnaire :

« *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	32,5	32,5%	35	32,5	67,5%

Deux tiers des étudiants ont besoin de tout comprendre immédiatement. Il leur faut un cours qui permette une compréhension suivie. L'idée de comprendre certains termes uniquement par les rapports qu'ils possèdent avec les autres termes de la théorie ne leur convient pas.

« Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	17,9	20,5%	56,4	23,1	79,5%

Pour 4/5 des étudiants, la bonne compréhension d'un cours passe par toutes les preuves.

« Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,7	20,5	28,2%	43,6	28,2	71,8%

Près de 7/10 des étudiants préfèrent avoir des assurances quant au résultat de ce qui leur est proposé plutôt que d'envisager plusieurs types de significations possibles.

On remarque déjà, aux résultats des simples fréquences, l'attrait pour ce qui leur apparaît comme stable. Ceci est confirmé par les résultats de l'indice.

Fréquence de l'indice :

indice	fréquence
0	4
1	3
2	19
3	15

Ils sont beaucoup plus nombreux à éprouver le besoin de références précises. L'étude de tableaux croisés entre les questions :

« Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant. »

« L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent ».

et

« Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser. »

souligne que le besoin de concrétiser les notions exposées vont de pair avec un intérêt grandissant pour le cours qui, lorsqu'il est bien compris, devient d'office fort intéressant.

De plus, le croisement des résultats liés à la désignation avec la dernière question montre que le besoin de concret pour pouvoir comprendre augmente avec la désignation. Il en va de même avec la proposition : « poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment ».

La signification

Un second élément, nécessaire à la prise de sens, est de pouvoir établir des relations entre tout ce que l'on sait. Connaître les différentes lois de l'électricité et de l'électromagnétisme ne suffit pas pour comprendre le propre du savoir de la physique, pour pouvoir en tirer des applications, et y trouver un intérêt. Aussi, l'articulation entre les différentes lois et théorèmes s'avèrerait-elle nécessaire à la prise de sens. Ceci correspond à l'accès à la signification. Cependant, des

étudiants pourraient s'attacher uniquement à cette articulation entre les lois et les phénomènes physiques, sans rechercher pour autant un cadre de référence précis. C'est ce que nous allons tenter d'observer en construisant le second indice. Il se base sur les deux questions suivantes dont nous présentons d'abord les fréquences de réponses.

« *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	25,6	25,6%	66,7	7,7	74,4%

« *L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	12,2	12,2%	63,4	24,4	87,8%

L'indice proposé pour mesurer le degré d'engagement dans la signification est le nombre d'occurrences aux catégories « d'accord » ou « tout à fait d'accord » qui apparaissent chez chaque étudiant pour ces deux questions. Cet indice varie donc de 0 à 2. On obtient le tableau suivant :

indice	fréquence
0	1
1	15
2	25

Ils sont très nombreux à avoir un indice élevé. Si l'on croise cet indice avec l'item « *pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser* », on obtient :

Tableau croisé signification: indice * Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

		Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				Total	
		pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
signification: indice	0	Effectif	0	0	0	1	1
		% du total	,0%	,0%	,0%	2,5%	2,5%
1		Effectif	0	5	9	1	15
		% du total	,0%	12,5%	22,5%	2,5%	37,5%
2		Effectif	1	4	14	5	24
		% du total	2,5%	10,0%	35,0%	12,5%	60,0%
Total		Effectif	1	9	23	7	40
		% du total	2,5%	22,5%	57,5%	17,5%	100,0%

Globalement, le besoin de concrétiser va aussi de pair avec la signification.

Ces deux composantes se retrouvent-elles simultanément chez les étudiants ?

Dans le tableau qui suit, on s'aperçoit qu'ils sont plus nombreux à mentionner à la fois désignation et signification qu'à leur accorder séparément de l'intérêt .

Tableau croisé Désignation: indice * signification: indice

		Signification: indice			Total
		0	1	2	
Désignation: 0	Effectif	0	0	4	4
	% du total	,0%	,0%	9,8%	9,8%
1	Effectif	0	1	2	3
	% du total	,0%	2,4%	4,9%	7,3%
2	Effectif	0	8	11	19
	% du total	,0%	19,5%	26,8%	46,3%
3	Effectif	1	6	8	15
	% du total	2,4%	14,6%	19,5%	36,6%
Total	Effectif	1	15	25	41
	% du total	2,4%	36,6%	61,0%	100,0%

Pour construire un sens plus profond, pour s'engager plus à fond dans sa construction, il semblerait qu'il faille simultanément solliciter désignation et signification. Bien maîtriser les énoncés veut dire les connaître et pouvoir les justifier, mais également établir leurs relations d'interdépendance.

Le croisement de la question :

« *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,9	29,3	34,2%	43,9	22	65,9%

avec les indices de désignation et de signification, montre que pour plus de la moitié des étudiants - alors qu'ils sont 2/3 à approuver la proposition-, cet intérêt grandissant se marque en même temps que l'importance de la désignation et de la signification.

Et si on ne considère que les étudiants qui éprouvent un intérêt grandissant au cours alors qu'ils n'accordaient aucun intérêt lors des premières leçons, ils sont au nombre de 6 (sur 55 interrogés). Ils ont tous un indice relativement élevé, à la fois à la désignation, et à la signification. Pour 4/6, l'indice est élevé tout à la fois pour la désignation et la signification.

On a donc l'impression que l'intérêt porté à un cours ne s'engage que si l'étudiant s'est forgé un cadre de référence et a établi des liens entre les énoncés.

La difficulté est de persuader l'étudiant de faire l'effort, considérable, « d'entrer dans le cours » alors qu'il n'en ressent parfois aucune motivation.

Les étudiants du cours de la Haute Ecole sont moins intéressés par la présentation de résultats fermes. On voit, par contre, que l'attrait pour la signification est plus important chez les étudiants de l'Université.

Ces constats peuvent conduire à un retour sur notre cadre théorique initial.

Ce cadre menait à considérer que les étudiants qui mettent ou tentent de mettre du sens dans leur pratique du savoir, privilégient ou la désignation ou la signification. Mais les résultats nous conduisent à une hypothèse moins catégorique. En général, l'étudiant qui est très sensible à la signification, l'est aussi à la désignation.

En fait, la désignation, comme l'écrit Deleuze, se rattache à un état de choses qui vient de la réalité de tous les jours. Or on remarque qu'il est possible d'interpréter cette désignation en y plaçant soit la référence à la vie courante, soit celle à du concret qui peut être une expérience de physique, soit même l'ensemble des énoncés du texte pris comme des objets devenus un peu plus accessibles. Ceci indiquerait une sorte d'évolution de l'étudiant dans l'accès à un univers plus dirigé vers des concepts qui ne se traduisent pas nécessairement par des images.

La signification tient à l'ensemble des liens établis entre les différents énoncés. Cependant, mettre du sens dans un apprentissage est plus fort. C'est véritablement un acte personnel ou la prise de décision formelle d'agir, ce qui revient pratiquement au même. Mais comprendre les liens qui unissent les énoncés parce que le professeur les a expliqués, n'est pas un acte au sens fort. A la limite, il pourrait s'agir d'une interprétation de la désignation. Le sens se crée au moment où l'individu interprète lui-même les situations et établit lui-même des relations entre les énoncés.

Une tentative pour essayer de comprendre si à un moment, ils parviennent à construire ce sens, fut de leur soumettre la proposition : « *au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.* »

73 % des réponses vont dans cette direction ! Or, les résultats aux examens l'indiquent, ils ne sont pas aussi nombreux à réussir. Mais si on ne considère que les étudiants qui ont des indices élevés dans la désignation et dans la signification, leur nombre est fortement réduit. Il faut pouvoir se poser les bonnes questions ; et cela ne peut se faire qu'en ayant approfondi le cours.

C'est ce qui pourrait se passer chez les étudiants qui « entrent » dans l'étude du cours de physique à l'Université par les équations ou le schéma.

7. Les trois registres de sens

Un exposé de physique contient trois registres différents de sens : le schéma, le texte et l'équation. Comment ces trois morceaux de l'exposé peuvent-ils s'agencer aux yeux de l'étudiant ?

Pour tenter d'y voir plus clair, quatre propositions ont été soumises aux étudiants :

- « Pour bien comprendre, il faut regarder d'abord : le texte, ou le schéma, ou l'équation. »
- « Pour bien comprendre, il faut regarder en dernier lieu : le texte, ou le schéma, ou l'équation. »
- « Qu'est-ce qui explique le schéma : le texte, l'équation, ni l'un ni l'autre. »
- « Qu'est-ce qui justifie le schéma : le texte, l'équation, ni l'un ni l'autre. »

Voici les résultats :

Sur 41 étudiants concernés,
25 commencent par le texte, dont 3 terminent également par le texte.
7 commencent par le schéma et terminent soit par le texte, soit par l'équation (par moitiés)
6 commencent par l'équation et terminent par le texte.

Au total, 14 terminent par le texte.

Ceux qui commencent par le texte :

La majorité des étudiants débutent leur entrée en compréhension par le texte, c'est-à-dire par l'interprétation du professeur. Ainsi, contrairement aux apparences, l'équation, qui n'est donc abordée qu'ensuite, ne constitue pas pour cette majorité une entrée plus « objective ».

En général, l'indice de désignation est élevé (2 ou 3) excepté chez 3 étudiants qui ont 0.

Et ceux qui débutent et terminent par le texte, obtiennent un fort indice en désignation (2 ou 3).

Pour ces étudiants, les résultats sont partagés en ce qui concerne la signification.

Ceux qui ne commencent pas par le texte

La minorité des étudiants qui commencent par l'équation se feraient-ils une idée personnelle de ce qui leur est enseigné ?

a) Ils sont assez attirés par la signification (3 ont coché 1, et 13 ont coché 2, sur l'échelle correspondante de l'indice de la signification)

Les liens établis entre les notions se feraient-ils par une interprétation personnelle ? A quel niveau se situe-t-elle ? Au niveau mathématique ? Ce sont, pour la majorité d'entre eux, des étudiants en physique.

b) Leur attrait pour la désignation varie.

c) Les réponses à la question : « pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser » sont diverses.

Nous émettons l'hypothèse suivante, sans toutefois avoir pu la vérifier.

Interpréter directement une équation ou un schéma, avant même d'avoir lu le texte, entraînerait les étudiants à prendre une part active dans le cours. C'est aussi, peut-être, donner à ces objets une signification personnelle qui dépend des acquis, et qui s'appuie sur de la réflexion.

Cette interprétation construite par l'étudiant se vérifierait ensuite par une confrontation au texte : celui-ci permettant de voir si son interprétation est exacte, ou si elle ne s'oppose pas à celle du professeur. Tandis que celui qui commence par la lecture du texte lira ensuite l'équation ou le schéma avec l'interprétation du professeur en tête. Ou plus précisément, il interprétera le texte du professeur, puis lira l'équation ou le schéma. Cet étudiant aura à l'esprit une représentation différente de celui qui lit l'équation ou le schéma en premier lieu et qui s'en fait une représentation personnelle d'abord. Cette méthode serait-elle liée à la production de sens ?

Une indication qui pourrait conforter cette thèse est que l'indice de signification est élevé chez ces étudiants.

L'explication du schéma se fait :

- par le texte (35 étudiants ont répondu de cette manière),
- par l'équation (2 étudiants ont répondu de cette manière, dont 1 a répondu à la fois équation et texte),
- ni par l'un ni par l'autre (3 étudiants ont répondu de cette manière).

La justification du schéma suppose un passage :

- par le texte (12 étudiants ont répondu de cette manière),
- par l'équation (21 étudiants ont répondu de cette manière),
- ni par l'un ni par l'autre (4 étudiants ont répondu de cette manière).

Globalement, les étudiants estiment que le texte explique le schéma. Par contre, l'équation ou le texte (dans une moindre mesure) justifie le schéma. Au total, on remarque une attitude « passive » chez la plupart des étudiants. Ils se contentent de lire les explications sans tenter de comprendre d'abord par eux-mêmes. Aux TP, ils résolvent les problèmes sans les élever à un stade plus conceptuel, ce qui pourrait les faire réfléchir sur la signification d'équations. Le cours théorique est suffisamment clair pour permettre aux étudiants de percevoir les liens entre les propositions sans devoir faire l'effort de les construire ; ce qui aurait pour effet de construire un sens profond. Donc, il ne se produirait pas de dévolution complète du cours de physique chez beaucoup d'étudiants.

8. La suspension du sens

« Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants. » (un peu plus de 50%).

« Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise. » (2/3 d'accord).

Tableau croisé Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants. * Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

			Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.				
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	Total	
Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants.	pas du tout d'accord	Effectif	2	1	2	5	
		% du total	5,1%	2,6%	5,1%	12,8%	
	pas d'accord	Effectif	3	7	4	14	
		% du total	7,7%	17,9%	10,3%	35,9%	
	plutôt d'accord	Effectif	8	6	5	19	
		% du total	20,5%	15,4%	12,8%	48,7%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	1	1	
		% du total	,0%	,0%	2,6%	2,6%	
			Effectif	13	14	12	39
			% du total	33,3%	35,9%	30,8%	100%

Les réponses sont très partagées.

« J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
12,8	51,3	64,1%	35,9	0	35,9%

La compréhension peut couvrir différents niveaux de conceptualisation. On peut ne pas comprendre un exemple, un point précis d'une démonstration, ou ne pas comprendre une relation entre des énoncés. Ce sont des objets très différents. De plus, cette suspension du sens nous paraît être ici un mauvais problème parce que ces questions ont été posées en se disant que la physique est un texte, c'est-à-dire une théorie scientifique, dont les énoncés ne prennent sens que par leurs relations mutuelles, lesquelles se justifient par un système de preuves particulières admises dans cette théorie. Par exemple, en mathématiques, il s'agit de la démonstration. En physique s'ajoutent à la démonstration, des expériences présentées dans des conditions bien précises. Mais dans ce cours, certaines preuves sont court-circuitées par des exemples ou des illustrations, voire par un épisode historique de sorte que l'étudiant ne « suspend pas le sens ». Il l'intègre immédiatement pour autant qu'il ait accepté le jeu de justifications proposées par le professeur. Or, suspendre le sens conduit à sa construction pour autant que l'étudiant ne s'arrête pas en chemin parce qu'il doit faire l'effort, lors d'une étape ultérieure, d'associer les propositions entre elles pour comprendre le cours en profondeur.

On voit apparaître là une autre difficulté : quand l'étudiant doit-il accepter l'exemple comme preuve suffisante et quand doit-il le justifier rigoureusement ? La réponse peut sembler toute

simple : il doit faire comme le professeur ! Ce qui le conduit à admettre le plan fourni par l'enseignant sans autre forme de procès. Evidemment, le professeur est contraint par le temps, par le bagage insuffisant en mathématiques, et, sans doute, par d'autres raisons encore. Il aura, probablement, dit « je passe cette démonstration parce qu'elle est trop compliquée ». Mais l'étudiant ne l'a pas toujours retenu, la mémoire maintenue en surcharge par l'exposé. Ceci n'incite pas à l'interprétation personnelle et à la construction d'un sens profond.

9. Les attitudes d'étude et l'examen

« Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	15,8	18,4%	76,3	5,3	81,6%

La plupart des étudiants séparent, sans problème semble-t-il, l'anecdote de ce qui fait partie intégrante du cours. Pourtant, ce ne doit pas être aussi simple. Dans le cours, en effet, certains exemples ou illustrations servent de preuves. Ces propos-là ne doivent pas être considérés comme des anecdotes.

« Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
25	22,5	47,5%	40	12,5	52,5%

« J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	18,4	21%	65,8	13,2	79%

« La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	39,5	39,5%	55,3	5,3	60,6%

« Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
15	42,5	57,5%	30	12,5	42,5%

Ces résultats divergent assez de ceux observés pour le cours d'électricité en Haute Ecole. Rappelons que ses étudiants distinguent moins l'anecdote sans doute parce qu'ils sont souvent d'origine étrangère. Ils acceptent moins volontiers que l'enseignant n'explique pas tout et prennent moins souvent le temps de se renseigner. Le fait qu'ils soient très nombreux à mener une vie active explique sans doute cela. Ils mettent plus volontiers ce cours en relation avec un cours de mathématiques du secondaire. Ceci n'étonne pas, étant donné la présentation de leur cours, l'ambiance, les locaux, tout rappelle une école de l'enseignement secondaire. Par contre, ils ont la même impression que les étudiants du cours de l'Université en ce qui concerne la manière dont l'enseignant donne cours : elle permet d'anticiper ses attentes pour l'examen. De part et d'autre, les résultats aux épreuves l'indiquent, ils se fourvoient.

Préparation à l'examen

Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :

	Je me préparerai à l'examen :				
	en rédigeant un résumé fidèle du cours	en réalisant des schémas que je mémoriserai	en assimilant tous les détails du cours	en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important
Moyenne	2,63	3,10	3,55	2,41	3,20
Total d'étudiants	41	39	40	39	40
Nombre de « 1 »	13	4	6	16	6
Nombre de « 2 »	8	10	5	6	7
Nombre de « 3 »	8	10	7	6	7
Nombre de « 4 »	5	8	5	7	13
Nombre de « 5 »	7	7	17	4	7

En premier lieu, il convient, selon les étudiants, de réécrire le cours, puis de le résumer, de réaliser des schémas, de relire ce qui a été souligné comme étant important, et enfin, d'assimiler tous les détails.

Ces réponses sont proches de celles obtenues dans l'autre groupe d'étudiants, celui de la Haute Ecole, excepté que ces derniers commencent par le résumé.

De part et d'autre, ils éprouvent le besoin de réécrire le cours. Ils sont peu nombreux à assimiler les détails du premier coup. Ils donnent l'impression de travailler avec prudence, ayant peur, peut-être, de ne pas avoir suffisamment de temps pour tout étudier, ou bien parce qu'ils éprouvent le besoin de faire des plans. La vue d'ensemble semblerait importante à leurs yeux pour percevoir où le professeur veut en arriver, ce qui permettrait de justifier pourquoi il a exposé telle ou telle partie de son cours et, peut-être, de proche en proche, d'arriver à établir les liens entre les énoncés. Mais ceci reste une question.

IV. Analyse des questions ouvertes : les réponses pour le cours de physique à l'université

Notons d'abord que pour les deux cours de physique, une des deux questions ouvertes était différente de celles posées aux étudiants des cours de psychologie et d'histoire de l'art. Les questions étaient les suivantes :

- 1) Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant ?
- 2) Racontez brièvement une circonstance qui vous a permis, à un moment donné du cours, de bien comprendre ce que le professeur était entrain d'enseigner.

Le nombre total de questionnaires recueillis est de 55. Les étudiants qui ont répondu se répartissent selon leur orientation comme suit :

Etudiants de l'orientation physique :	30
Etudiants de l'orientation mathématiques :	12
Etudiants de l'orientation chimie :	11
Etudiants à orientation polyvalente :	2

Si l'on cherche à regrouper les thèmes abordés, on remarquera d'abord qu'à la différence des réponses données par les étudiants des autres cours qui font partie de notre étude, on ne trouve ici aucune remarque qui soit relative à la personnalité de l'enseignant, à son attitude ou à la relation avec lui.

Nous regrouperons donc les thèmes qui apparaissent dans les réponses autour de trois pôles :

- L'intérêt du cours.
- Les difficultés du cours et les manières de les surmonter.
- Ce qui, dans le contenu même du cours, aide à la compréhension.

1. L'intérêt du cours

Le cours est jugé intéressant par 10 étudiants :

« Intéressant », « matière agréable mais difficile à comprendre », « c'est un cours intéressant qui donne envie de tout comprendre et d'en savoir plus, mais qui n'est pas spécialement facile », « forme des scientifiques solides et l'esprit critique », « le contenu du cours est très intéressant et permet de comprendre des phénomènes physiques de la vie de tous les jours ».

Notons que 8 de ces jugements sont émis par des étudiants de l'orientation « physique ».

Un jugement comparable est émis par certains étudiants sous la forme d'une comparaison avec les cours du secondaire : 9

« Le cours approfondit la matière vue dans le secondaire », « ce cours contient des notions beaucoup plus approfondies qu'un cours du secondaire et va beaucoup plus loin », « incomparable au secondaire », « il approfondit, explique et généralise le cours de physique vu en secondaire », « c'est très différent de l'enseignement de la physique en humanités ».

Notons toutefois un avis discordant : « *embêtant, toujours aussi ennuyeux que les cours du secondaire* ».

Ce qui est remarquable également dans le cadre de cette thématique, c'est qu'on ne la retrouve dans aucune réponse : il n'est nullement fait allusion à la pratique-cible avec laquelle ce cours pourrait avoir des relations, ni pour évoquer une relation possible en s'en félicitant, ni pour la déplorer, ni pour se plaindre ou se satisfaire du fait qu'il n'y en ait pas. Cette absence de remarques vaut tout autant pour une pratique-cible entendue comme pratique professionnelle future qu'entendue comme pratique attendue dans la suite des études.

2. Les difficultés du cours et les manières d'y répondre

Le cours est « difficile », « pas facile », « ardu », voire « incompréhensible » : 17/55

« Je comprends rarement au cours », « la physique est la plus dure des matières », « la physique est un peu dure, plutôt abstraite », « ardu et dense », « un cours de physique, ça ne se décrit pas, ça se vit (dans toute sa complexité) », « difficile à comprendre à 100 % », « il faut s'attendre à ne pas tout comprendre », « un cours assez obscur au premier abord », « très dur, exigeant », « au plus on écoute, au moins on comprend ».

Parmi les 17 étudiants qui expriment cet avis, 5 sont dans l'orientation mathématiques et 4 dans l'orientation chimie.

La condition primordiale pour arriver à le comprendre est de travailler (être attentif, étudier régulièrement, préparer chaque cours, revoir le cours chez soi, recourir à un manuel) : 17

« Inabordable sans un effort constant », « ce n'est pas un choix pour les fainéants », « compréhensible à condition d'étudier régulièrement, être à jour dans la matière pour avoir toutes les chances de comprendre la suite », « c'est un cours exigeant qui demande beaucoup d'attention et d'investissement personnel », « c'est un cours pas très clair qu'il est nécessaire de bien revoir chez soi pour comprendre les notions qui y ont été vues (facile à dire, on n'a pas l'habitude de travailler chez soi...) ».

Quelques étudiants évoquent le fait qu'une des conditions pour comprendre le cours est d'être en forme :

« Surmotivation certains matins : compréhension exceptionnelle. Le contraire : difficultés », « il y a des jours où la compréhension vient plus facilement », « il faisait beau, j'étais de bonne humeur », « j'avais bien dormi cette nuit-là ».

Ce qui frappe au vu de ces réponses, c'est que la responsabilité de comprendre le cours est attribuée par ces étudiants principalement à eux-mêmes : qu'ils fassent allusion à l'exigence d'un travail soutenu ou à leur humeur du moment, dans les deux cas il y a une internalisation du phénomène de la compréhension. Cela mérite d'être noté, par comparaison avec les réponses données par les étudiants d'autres cours faisant partie de notre étude. Dans les cours de psychologie et d'histoire de l'art, un nombre significatif d'étudiants se plaignent de ne pas comprendre en évoquant comme cause des facteurs extérieurs à eux (depuis le bruit dans l'auditoire jusqu'à l'absence de qualité pédagogique de l'enseignant). Ici, rien de tel.

3. Ce qui, dans le cours, aide à comprendre :

Parmi les deux questions ouvertes posées à ces étudiants, la deuxième les invitait à citer une circonstance qui leur a permis, à un moment donné d'un cours, de bien comprendre ce que le professeur était entrain d'enseigner. Un certain nombre de réponses évoque des aspects particuliers du contenu du cours : ces remarques sont assez dispersées, mais intéressantes par leur dispersion même, car elles font référence à trois aspects :

1) Quelques réponses font référence à l'importance des mathématiques : 6/55

« Développement mathématique au tableau », « démontrer mathématiquement les lois », « beaucoup plus mathématique que dans l'enseignement secondaire », « oui, quand je maîtrisais les notions mathématiques auxquelles se rattachaient le cours ».

2) D'autres réponses évoquent l'aspect visuel du cours : les moments où l'enseignant présente des expériences pendant le cours, les schémas, les animations vidéo ou sur ordinateur, les exemples, l'évocation de phénomènes physiques de la vie courante. 19 réponses comportent des éléments qui peuvent être rattachés à ce thème.

« Ce sont les animations sur ordinateur qui m'aident à visualiser des phénomènes et donc à les comprendre », « lors d'une illustration par une animation vidéo », « mieux visualiser », « un dessin explicatif », « un schéma illustre bien le concept à saisir », « des expériences faites pendant le cours pour mieux le comprendre (cf câble de prise pour le mouvement circulaire, éponge pour les forces de frottement) », « des petites expériences banales, mais efficaces. Des flèches », « les exemples permettent très souvent d'avoir les idées beaucoup plus claires sur la matière enseignée », « lorsque le professeur explique son cours en faisant des schémas ».

3) Enfin, certains étudiants évoquent comme adjuvant à leur compréhension du cours les exercices et les séances d'exercices (TP) : 6/55

« Les exercices en général me permettent de mieux comprendre le cours », « ce sont les séances d'exercice qui me permettent de bien comprendre le cours », « au moment où il donne un exemple d'exercice (type TP) au tableau pour illustrer l'emploi d'une formule », « si les séances d'exercices font partie du cours, c'est grâce à elles que je comprends ».

Ce qui est intéressant, dans la présence des trois aspects qui précèdent, c'est qu'ils représentent les trois registres que nous avons identifiés, dans une recherche précédente, comme caractéristiques des cours de physique en général : les démonstrations mathématiques, les schémas, les mots. Dans la mesure où certains étudiants signalent que l'un de ces trois éléments est décisif pour leur compréhension du cours, on trouve une sorte de confirmation de la présence de ces trois registres.

4. Conclusions

Les étudiants de ce cours, beaucoup plus que ceux des autres cours qui font partie de notre étude, émettent des remarques qui, d'une manière ou d'une autre, sont centrées sur le contenu du savoir, même quand c'est pour en souligner la difficulté. Les aspects extérieurs à ce contenu (par exemple l'utilité de ce savoir dans une profession future ou bien l'attitude de l'enseignant) sont absents de leurs remarques. L'absence de telles notations rend impossible de vérifier s'il y aurait correspondance entre l'expression de tels thèmes et le niveau d'études des parents.

Mais il est intéressant de noter que parmi ces 55 étudiants de première année d'un cursus universitaire de sciences, ceux dont les parents ont un haut niveau d'études sont sur-représentés :

Etudiants dont l'un des parents au moins a un haut niveau d'études : 35

Etudiants dont les deux parents ont un niveau d'études moyen : 5

Etudiants dont les parents ont soit tous les deux un bas niveau d'étude, soit l'un avec un bas niveau d'étude et l'autre un niveau moyen : 15.

V. Comparaison entre les résultats précédents et ceux des étudiants d'un niveau socioculturel défavorisé

Que représente la physique pour ces étudiants ?

On constate les mêmes tendances mais moins affirmées que dans les résultats statistiques généraux. Par exemple,

« *En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.* » :

33% répondent par la négative, 67% sont d'accord.

« *Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées* » : 9 étudiants sur 10 répondent par la négative.

« *Certaines lois viennent de l'observation.* » : plus d'un cinquième répondent par la négative.

« *Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique* » : 20 % répondent par la négative, 80 % répondent par l'affirmative.

« *Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire.* » : 25% répondent par la négative, 75 % répondent par l'affirmative.

Le vocabulaire leur crée des difficultés: 20% ont des difficultés.

Le rapport identitaire :

« *Ce cours correspond à mes attentes.* »

« *Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.* »

« *Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.* »

« *Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.* »

« *Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.* »

Le rapport au cours reste pratiquement le même, c'est le rapport à l'autre qui diffère.

Tous les écarts entre les réponses se creusent, moins de réponses négatives, plus de réponses affirmatives. Mais par rapport au cours, ils ont les mêmes résultats que l'ensemble des étudiants, excepté pour l'item : « *depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis* » où les résultats partagent les étudiants : une moitié sont d'accord, l'autre pas.

Et ils sont plus nombreux que ceux des autres cours étudiés, à regretter la relation de proximité avec les enseignants, comme au secondaire. Ils pensent aussi qu'il est plus difficile de parler de ses cours dans le supérieur.

L'importance des mathématiques en physique

« *Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.* » 33% sont d'accord contre 25.7% dans les résultats généraux.

« *Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.* »

« *Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.* »

Ils sont beaucoup plus sensibles à l'importance des démonstrations : 7 étudiants sur 8 les considèrent comme essentielles. Mais ils ont la même impression de ne pas manquer de connaissances en mathématiques.

Les pratiques

a) Le cadre du cours :

Leurs réactions sont à peu près pareilles à celles de l'ensemble de tous les étudiants interrogés, mais proportionnellement, ces étudiants sont plus nombreux à avoir l'impression de ne pas ressentir de difficultés à se représenter les phénomènes physiques, et ils ont, semble-t-il, moins besoin de faire appel au concret pour comprendre une notion abstraite, comme ils sont moins nombreux à avoir besoin d'exemples de la vie courante pour comprendre.

b) La pratique cible :

« *L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.* »

« *Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.* »

« *Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.* » (20% de « pas d'accord », 80% de « d'accord »).

La différence avec les résultats obtenus chez tous les étudiants est très importante. Les étudiants espèrent entrer dans la vie professionnelle le plus rapidement possible.

Le contrat didactique

« *Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.* »

Ils sont plus nombreux à se poser des problèmes : 80%, contre 73% dans les résultats de l'ensemble des étudiants.

Le sens

La désignation

« *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »

10% répondent par la négative, 90% répondent par l'affirmative.

Ils sont plus anxieux. Cependant, ils éprouvent moins la nécessité d'un cadre de référence bien établi.

« *Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.* » 67% de oui contre 79.5 .

« *Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.* » 67% contre 72.

Donc, on constate moins de désignation, ou elle est différente. Ils admettent de ne pas tout comprendre à fond, ils admettent la relativité des notions, mais d'autre part, l'incompréhension les met mal à l'aise.

La signification

« *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.* » 80% sont d'accord contre 74 dans les résultats obtenus auprès de l'ensemble des étudiants.

« *L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.* » Aucune différence n'est constatée.

Ils mettent plus de signification. 90% sont d'accord pour affirmer que : « *l'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.* », alors que le résultat général est 66%.

Sur 10 étudiants concernés,
7 commencent par le texte, dont 2 terminent également par le texte.
2 commencent par le schéma et terminent par le texte, soit
1 commence par l'équation et termine par le texte.

Au total, 5 terminent par le texte.

Toutes proportions gardées, ils sont plus nombreux à terminer par le texte, mais la différence n'est pas significative lorsqu'on regarde qui commence par le texte ou non.

L'explication du schéma se fait :
par le texte (8),
par l'équation (1).

La justification du schéma :
par le texte (3),
par l'équation (4),
ni par l'un ni par l'autre (1).

Ces résultats sont semblables aux résultats généraux.

La suspension du sens

« *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* » 90% sont d'accord contre 66% dans les résultats globaux.

« *J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant.* » : 22% seulement sont d'accord avec cette proposition (et aucun tout à fait d'accord), contre 36% dans les résultats obtenus par l'ensemble des étudiants. Ils sont moins sûrs d'eux-mêmes que les autres étudiants.

Les attitudes d'étude et l'examen

« *Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.* » 100% d'accord.

Par contre la question suivante : « *dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.* » n'a que 20% de réponses favorables. Ils sont aussi plus nombreux à prendre le temps de se renseigner : « *j'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.* » (12.5% non, 87.5% de oui).

Ils pensent moins saisir les attentes du professeur mais en même temps, ils sont plus nombreux à ne travailler les cours qu'à l'approche des examens.

« *La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.* » : 50% répondent par la négative, 50% répondent par l'affirmative, contre 61% dans les résultats de tous les étudiants.

« *Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.* » 50% le font alors que dans les résultats de tous les étudiants, on a un résultat de 42.5%.

La préparation à l'examen est fort semblable au résultat de tous les étudiants.

En résumé, les étudiants dont les parents ont peu étudié, réagissent de manière semblable aux autres dans leurs rapports avec la matière elle-même. Ils ont, dans une faible mesure, quelques problèmes de vocabulaire. Ils aspirent à terminer rapidement leurs études.

Ce qui les distingue des autres, c'est leur manque de confiance en eux, et aussi le fait qu'ils éprouvent moins le besoin de rapprocher leur cours d'exemples concrets. Ils entrent moins dans la désignation.

VI. Conclusions portant sur les deux cours de physique

Ces deux cours de physique s'articulent selon une logique mathématique.

Le cours de la Haute Ecole donne l'aspect d'une déduction à partir de principes généraux et les étudiants l'ont compris. Le cours d'Université tout en présentant un aspect plus « physique » dans la présentation des schémas par exemple, suit aussi une logique mathématique. Mais de part et d'autre, il manque des justifications mathématiques, jugées inabordables par les enseignants étant donné le bagage initial des étudiants. Les réponses sur ce déficit sont similaires dans les deux cours.

Dans l'ensemble, les étudiants ne semblent pas éprouver le besoin de connaissances mathématiques. D'une part, les professeurs sont parvenus à contourner cette difficulté en utilisant des exemples ou des illustrations, mais d'autre part, ils font perdre partiellement le statut de théorie scientifique à la physique exposée. Cette étude semble montrer qu'en Haute Ecole le manque de preuves, combiné à l'intérêt très marqué des étudiants pour leur profession, les a empêchés « d'entrer dans la physique ». Dans le cours de l'Université, les résultats ressemblent aux précédents. Même si les étudiants ont acquis une représentation commune sur certains points, ils n'établissent pas d'eux-mêmes, véritablement, les liens entre les différentes notions du cours. Peut-être certaines relations sont-elles occultées par l'absence de démonstrations.

Les séances de travaux pratiques dispensent un enseignement basé sur la résolution de problèmes. Ils sont fort appréciés des étudiants qui y voient, en partie à tort, une préparation aux examens. La résolution de problèmes n'est pas une présentation qui permet de rendre le savoir dispensé problématique ; ou en tous les cas, un grand nombre d'étudiants n'y parviennent pas. Or cette problématisation pourrait rendre le cours nécessaire à leurs yeux.

En Haute Ecole, les séances de laboratoires jouent, pour les étudiants, un rôle d'approche de la profession, ce qui n'est pas entièrement leur rôle.

L'étude du sens a dévoilé une sorte de progression d'un cours à l'autre : une évolution de la désignation au départ de quelque chose de très concret vers des notions ayant trait à la physique, et un attrait plus marqué pour la signification.

La désignation est surtout fixée par un cadre très concret, lié à la vie courante et à la pratique professionnelle en Haute Ecole. Cependant, un petit nombre d'étudiants font référence à autre chose de concret, des expériences de physique sans doute, ou des énoncés de physique comme objets devenus familiers. A l'Université, les étudiants interrogés considèrent surtout un cadre concret qui n'est pas lié à la vie courante ou professionnelle, mais à des expériences ou des énoncés.

La signification attire plus d'étudiants à l'Université qu'en Haute Ecole. Elle paraît se modifier d'un cours à l'autre. Les étudiants de la Haute Ecole semblent souvent rechercher la signification des différentes notions dans des situations de la vie courante, ceux de l'Université les considèrent plutôt dans le cadre de la physique. Cependant, les relations entre les différentes notions du cours sont souvent acceptées comme un état des lieux fourni par le professeur, et ne sont pas construites ou reconstruites par les étudiants eux-mêmes. L'interprétation personnelle, élément suggéré dans l'analyse des trois registres de sens, serait peut-être avancée par des étudiants qui tentent de comprendre par eux-mêmes la signification des équations mais ils sont peu nombreux. Ils se seraient construits un sens véritable, celui qui mène à une activité personnelle de l'étudiant, au sein de la physique. Ceci reste à l'état d'hypothèse.

A côté de cette variation du sens d'un établissement à l'autre, on constate sur la base des résultats statistiques, un effet inverse dans la pratique cible. En effet, les étudiants de la Haute Ecole marquent un intérêt très prononcé pour la profession, excepté quelques-uns ; les étudiants de l'Université n'évoquent pas - ou peu - leurs visées professionnelles.

Suspendre le sens à un moment donné d'un cours, et attendre que des développements ultérieurs permettent de comprendre est un phénomène qui peut engendrer une activité intellectuelle favorable à la construction du sens. Cependant, cette construction s'appuie sur l'établissement de relations entre différents énoncés. Lorsque certaines justifications sont omises, à cause d'une trop grande difficulté à démontrer devant des étudiants dont le bagage mathématique est insuffisant, les relations s'estompent. Cette suspension ne peut plus conduire à une construction ultérieure. Il s'ensuit que la présentation d'exemples est une arme à double tranchant. D'un côté, elle fait comprendre par une approche plus concrète, d'un autre côté, elle empêche l'élaboration de relations de sens. On mesure là l'énorme problème d'établir un rapport au savoir le plus harmonieux et le plus adéquat possible.

Les attitudes d'étude se ressemblent dans les deux cours. Le résumé s'avère être, surtout aux yeux des étudiants de la Haute Ecole, une étape fondamentale, si pas la première étape à franchir, pour se préparer aux examens. Cependant, dans un cours où les propositions sont liées par une logique quasi-mathématique, il ne fournit peut-être pas le moyen idéal pour entamer une étude approfondie.

A la Haute Ecole, les étudiants issus d'un milieu plus défavorisé, n'admettent pas en général l'existence de théories à la base des découvertes. Ce cours n'a, pour eux, rien à voir avec la réalité, et ils ne semblent accorder aucune importance à établir des liens entre les différents énoncés. Cette incompréhension de la physique ne leur est pas perçue. La première des difficultés serait de s'apercevoir de son existence. Par contre les étudiants de ce milieu qui suivent les cours à l'Université, ont un rapport à la matière semblable à celui des autres étudiants, mais ils semblent avoir moins confiance en leurs capacités.

PSYCHOLOGIE

COURS DE PSYCHOLOGIE (PSYCHO 1) - UNIVERSITE -

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Psychologie différentielle
Type d'enseignement	Universitaire
Faculté ou département	Sciences psychologiques et de l'éducation
Cycle, année(s) d'étude	1 ^{ère} candidature
Statut de l'enseignement	Cours
Nombre d'heures	30 heures
Auditoire	Grand auditoire de 550 places, très profond et étroit, en pente, caractérisé par une mauvaise acoustique et une mauvaise visibilité.
Nombre d'étudiants	- Nombre d'inscrits en 2003-04 : plus de 480 - Nombre moyen approximatif de présents lors des séances observées : entre 80 et 250
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	Un syllabus fourni par l'enseignant, comportant outre le texte du cours, un article à lire en tête de chaque chapitre, et une lecture obligatoire : Gould, S.J. (1996, 1997) <i>La mal-mesure de l'homme</i> . Nouvelle édition, trad. Par Chabert, J. et Blanc, M. Paris : Odile Jacob.
Modalités générales d'évaluation	Examen écrit (40 questions de type « vrai/faux »)

Caractéristiques du cours et description de ses contraintes

Le cours de « Psychologie différentielle » est l'un des onze cours de la première année de la candidature en Sciences Psychologiques et de l'Education, et l'un des cinq cours consacrés à la psychologie que comporte cette année. Il intervient au second semestre. Il ne comporte pas de séances d'exercices. Des séances de « guidances » sont animées par des étudiants de licence pour répondre aux questions.

Le syllabus comporte cinq chapitres :

1. *Généralités et contexte historique*
2. *Les tests psychologiques*
3. *Mesures et échelles de mesure*
4. *Théorie de l'évolution, génétique et psychologie différentielle*
5. *Génétique du comportement*

Le cours est donné dans un auditoire étroit et profond, qui s'élève en gradins. La sonorité n'est pas très bonne et le micro est indispensable à l'enseignant. La visibilité du tableau et de l'écran du rétroprojecteur est également problématique et exige de très grands caractères d'écriture.

Dès le premier cours, les étudiants sont avertis que l'épreuve d'évaluation interviendra en session de juin, qu'elle comprendra quarante questions de type vrai/faux dont un cinquième environ portera sur des textes à aborder par soi-même :

- un ouvrage, dont environ 340 pages sont à lire ;
- cinq articles (un par chapitre du syllabus) extraits de revues de vulgarisation scientifique de bonne « tenue ».

L'enseignant justifie la forme des questions de l'épreuve en raison d'une double contrainte : le grand nombre de copies à corriger et le fait qu'aucun assistant ne lui est affecté pour ce cours.

En terme d'exigences, il annonce accorder beaucoup d'importance aux définitions et aux raisonnements et insiste sur la nécessité d'un travail régulier entre les séances de cours. Il conçoit ses interventions comme des commentaires explicatifs de ses notes. Il cherche fréquemment à indiquer comment telle notion ou problématique apparaissant dans un chapitre, prendra son sens dans un ou plusieurs chapitres ultérieurs. Il charge les étudiants d'étudier ou de revoir par eux-mêmes certaines notions, notamment en statistiques de base et en génétique, dans la mesure où elles ont été abordées dans leur cursus antérieur (premier semestre ou enseignement secondaire).

Il est ouvert aux questions à l'occasion de la pause de dix minutes à mi-parcours de chaque séance de deux heures, et en fin de séance.

Il témoigne d'un réel désir de communiquer avec les étudiants, mais les caractéristiques de l'auditoire entraînent une boucle négative de conséquences. Les étudiants installés dans la moitié supérieure n'entendent et ne perçoivent pas bien ce qui est projeté à l'écran (parfois en raison de la voix de l'enseignant, ou de la taille des messages projetés). Un brouhaha s'installe rapidement, qui perturbe le professeur dans le fil de ses explications. Il a alors tendance soit à interpeller les étudiants soit à ne s'adresser qu'aux étudiants des premiers rangs. Ceci alimente le bruit de fond. Il est fréquent qu'une partie des étudiants quittent le cours à la pause.

L'enseignant est avant tout chercheur. L'orientation qu'il donne à son cours témoigne d'interrogations épistémologiques fondamentales qu'il tente de faire partager. Il cherche à montrer comment les raisonnements explicatifs des différences entre traits ou comportements individuels ont évolué au cours des derniers siècles, non sans influencer le politique et le social. Il accorde une importance particulière à la compréhension critique de certains concepts statistiques (la corrélation, les échelles de mesure, surtout), la considérant comme prérequis essentiel au cours de psychométrie de licence dont il est titulaire.

Tant la pratique source (la pratique dont émerge le savoir en question) que la pratique cible « intermédiaire » (celle visée pour les étudiants du cycle suivant) exercent donc leurs contraintes. Les pratiques didactiques de l'enseignement secondaire n'ont généralement pas

préparé les étudiants à accéder au texte du savoir lié à ces pratiques, caractérisé par le registre de la *signification* selon Deleuze (cf. cadrage théorique). La précision du lexique spécifique, les modes de raisonnement, l'abstraction et la complexité des problématiques, jouent comme autant d'obstacles et exigent une acceptation de ne pas tout comprendre dans l'immédiat.

L'enseignant cherche à prendre en compte ces difficultés, mais il reporte sur eux une grande part du fossé à combler. Des explications ponctuelles par rapport à l'ensemble des problématiques traitées sont offertes, mais ces problématiques ne peuvent être formulées de manière explicite qu'après l'étude complète du cours.

Synthèse des difficultés rencontrées par les trois étudiants interrogés

Première étude de cas : tentative de synthèse

Michel surmonte les principales difficultés identifiées pour ce cours.

Sa relation au savoir s'établit très peu sur le registre affectif. Il considère l'enseignant comme « *assez objectif* » et accepte son personnage tel qu'il est : « *de toute façon on est obligé de les prendre comme ils sont, ils sont imposés ...* ».

La démarche de l'enseignant ainsi que son orientation vers la pratique source correspondent à ce que Michel recherche dans ses études. Ainsi, il avance ceci : « *la science, est considérée comme une valeur sûre, au même titre que les maths, alors qu'elle ne le devrait pas ; il suffit d'un fait non encore analysé qui vienne infirmer ou confirmer tous les autres quoi. Maintenant, c'est beaucoup plus sûr, mais on se trompe peut-être sur quelques petits points, et peut-être que plus tard ce sera plus affiné. ... Il montre tout un parcours pour en arriver là quoi. Moi ça m'intéresse* ».

Sa démarche d'étude, et en particulier le fait qu'il se soit mis très tôt à la lecture de l'ouvrage imposé et aux notes de cours, lui apporte la motivation nécessaire pour se doter d'un questionnement sur les problématiques étudiées.

Son comportement au cours est pragmatique : il choisit sa place « *près des baffles... Il faut porter son attention sur la voix du prof et non sur les conversations des voisins (...)* », il se concentre : « *il faut d'abord bien s'accrocher. C'est pas facile à comprendre parce qu'il s'emmêle souvent (...)* » et oriente sa prise de note en lisant son syllabus à l'avance et en l'annotant par « *plein de questions au stylo bleu* ». Au cours, il vérifie si l'enseignant a répondu à ses questions.

Le travail d'étude systématique, que la forme de l'épreuve d'évaluation ne peut traduire, n'a cependant pas apporté tous les fruits qu'il espérait : « *je ne m'attendais pas à un questionnaire aussi dur. Je ne pensais pas qu'il allait poser des petits détails à ce point !* ». Une partie de ces difficultés sont apparues dans la compréhension de certains des articles qui exigeaient une bonne maîtrise de notions scientifiques.

Mais le cours, à l'évidence, a non seulement été bien perçu (« *le cours était très chouette ... toutes les données qu'il y a dans ce cours...* ») mais a aussi joué comme moteur pour mieux intégrer les apports d'autres cours.

Seconde étude de cas : tentative de synthèse

Tout comme Michel, Séverine semble avoir trouvé rapidement des parades aux difficultés que rencontrent bien d'autres étudiants pour accéder au savoir du cours.

La démarche didactique de l'enseignant en auditoire la perturbait durant les premières séances, alors que les problématiques, sans les percevoir entièrement, la motivaient (« *il y a de bonnes réflexions sur le racisme et tout ça* »). Elle parle de l'enseignant en ces termes : « *c'est un peu le savant fou qui est parti dans ses explications à lui, mais qui ... comment dire ... je crois qu'il comprend que les gens ne comprennent pas mais il n'arrive pas à expliquer plus simplement les choses* », « *un peu farfelu comme personnage* ». La solution de Séverine fut d'assister moins au cours. A ce sujet, elle dit ceci : « *les cours sont un peu moins bien faits que l'écrit. Il reprend les points importants, mais c'est plus clair dans le syllabus* ». Sa formation antérieure lui a permis de se passer des explications, nécessaires pour d'autres, fournies en auditoire. Elle a donc étudié seule les premiers chapitres, et est revenue ensuite suivre les cours.

Les lectures imposées, et en particulier l'ouvrage « *La mal-mesure de l'homme* » ont fortement stimulé son intérêt (« *j'en ai même à la limite pleuré tellement que c'était ... c'est hyper bien de le donner [à lire], et voir tout ce que les gens ont pu dire comme bêtises* »), et elle est parvenue à bien entrer dans le raisonnement général mené par l'enseignement : « *qu'il termine (les chapitres) par une question, parce que c'est toujours en recherche, et je crois qu'il y croit aussi quoi* ».

Pour Séverine, l'examen fut « *assez décevant* » : « *avec la forme d'examen adoptée par l'enseignant, on ne peut pas montrer ce qu'on a appris* », elle aurait préféré répondre à des questions ouvertes mais considère que le contrat de départ a été respecté.

Le registre de signification que requiert la maîtrise du cours ne paraît pas l'avoir affectée.

Troisième étude de cas : tentative de synthèse

Amélie apparaît dans un premier temps comme très fragile. Sa position à l'égard du personnage de l'enseignant affecte sa démarche d'étude : « *je ne dis pas que ce n'est pas un bon professeur, mais c'est un prof qui ne me convient pas à moi* ». « *Le dernier cours où j'ai été, il disait son cours, et moi j'étais 20 pages avant, je continuais mon résumé à moi, et je ne faisais pas attention quoi* ». Lors d'un entretien, elle a considéré, en riant, l'enseignant comme « *le professeur d'université caricaturé ... j'ai d'autres choses à faire, je viens donner le cours, mais je suis très pressé* ». Notons que ces éléments auraient pu déterminer une non-réussite.

De plus, la non-linéarité de la présentation du savoir, inhérente à la pratique du chercheur, l'a fortement perturbée. Par exemple, elle vit mal que l'enseignant dise « *ça je ne peux pas vous expliquer, vous le verrez par vous-même, c'est dans les notes* ». « *Le prof est payé pour nous donner cours, et il ne sait même pas nous expliquer tel test psychologique* ». De plus, elle se sent mal à l'aise lorsque le professeur expose des raisonnements. A ce propos, voici ce qu'elle répond quand nous lui avons demandé si elle avait relu un point du cours qui l'avait particulièrement marqué : « *... en ce moment, je me demande ce qui serait utile, qu'est-ce qui*

ne serait pas utile d'étudier ...il y a tellement d'informations. Ce qui va paraître insignifiant pour moi, ça va paraître essentiel pour lui ».

Elle semble avoir pu atténuer les effets de ces difficultés, dès le moment où elle s'est mise à étudier par elle-même. Sa formation antérieure paraît l'avoir aidée, quand bien même elle ne maîtrisait pas tous les pré-requis.

Sa préparation et son attitude pragmatique à l'examen lui ont permis de s'accommoder de la forme de l'épreuve. Après avoir réussi l'examen, Amélie considère « *qu'il y a un monde de différence* » entre la manière dont elle appréhendait le cours avant son étude (« *j'étais tétanisée ...* ») et sa perception actuelle. Le tournant est intervenu lorsqu'elle s'est dit « *cherche d'abord à comprendre tout* », « *et la matière est venue petit à petit et avant l'examen je me sentais confiante, et j'en ai été étonnée d'ailleurs* ». Elle ne perçoit malgré tout pas encore clairement le profit qu'elle pourra en tirer lorsqu'elle s'engagera dans les cours de la spécialité qu'elle envisage.

Conclusion

Pour sélectionner les étudiants suivis, nous nous étions fondé, sur la note obtenue à un examen de janvier, dont l'objet, les caractéristiques et les difficultés, nous paraissaient les plus proches du cours de psychologie différentielle.

Ce critère de sélection n'a clairement pas été satisfaisant, s'il s'agissait de le considérer comme prédictif d'un échec !

Nos trois étudiants ont réussi l'examen avec des notes de 12, 14 et 16/20. Ils ont parcouru l'enseignement secondaire sans échec, tous trois dans des options qui les préparaient aux matières scientifiques.

Cependant, nous l'avons vu, ils ont rencontré au départ la plupart des difficultés que nous présumions spécifiques au cours considéré.

Le point le plus frappant, à l'issue de cette investigation, réside dans le fait que ces étudiants ont surmonté et identifié ces difficultés puis y ont trouvé un remède chacun à leur manière.

Nous pouvons faire l'hypothèse que d'autres échantillons, sur base du même critère, nous auraient menés vers d'autres qui ne les ont pas surmontés. Le nombre d'échec à l'examen est en effet considérable.

La principale difficulté à surmonter du cours Psycho 1 consiste à **trouver une manière efficace d'entrer dans le questionnement du cours en se passant d'un soutien didactique** que l'étudiant peut s'attendre à recevoir en auditoire.

Les trois étudiants suivis ont résolu assez rapidement le problème à leur manière. L'un en lisant syllabus et textes imposés avant d'assister au cours ; l'autre en ne venant pas en auditoire mais en cherchant à approfondir les écrits du cours chez elle ; la troisième en mettant entre parenthèse les aspects du personnage de l'enseignant qui ne correspondaient pas à son image du « bon enseignant », pour se focaliser sur les problématiques traitées. Leur manière de faire respective leur a visiblement apporté la motivation suffisante voire

enthousiaste pour aboutir à une réussite. Les résultats de l'examen indiquent que de nombreux étudiants n'y sont pas parvenu.

Un autre écueil fut pour nous au cours des deux premiers entretiens, de ne pas pouvoir échanger avec les étudiants à propos des objets et problématiques du cours. Deux sur trois n'avaient pas encore entamé une étude personnelle suffisante du syllabus pour pouvoir déceler des problèmes de compréhension profonde. Ils en restaient au ressenti, mal vécu, des séances en auditoire. Le climat de ces dernières ne leur permettait pas le recul suffisant. Le troisième entretien, la consultation des documents d'études ont pallié partiellement notre difficulté.

Enfin, il est clairement apparu que la forme de l'épreuve d'évaluation provoque, tant pour les étudiants que pour l'enseignant, des conséquences non négligeables. C'est aussi le cas pour nous, dans la mesure où nous n'avons pu avoir accès aux copies d'examens. L'enseignant est en effet amené à prendre, en vain semble-t-il, des précautions pour éviter le bachotage. Il souhaite protéger son outil d'évaluation ; il dispose d'un stock de questions lui permettant de composer des variantes de l'épreuve au fil des années, mais étant donné le nombre d'items requis (40), la composition d'une épreuve intégralement nouvelle à chaque fois s'avère quasi impossible.

Au moins deux des étudiants déplorent de ne pouvoir faire montre du « réel » savoir que leurs efforts ont nourri.

Ce savoir, dans les trois cas, rejoint bien l'exigence de l'enseignant : l'atteinte du registre de la signification, la compréhension épistémologique de questions fondamentales en psychologie.

ANALYSE QUANTITATIVE

REMARQUE :

Pour rappel, l'analyse quantitative porte sur un autre cours de psychologie que celui étudié l'an passé. Afin de faciliter la compréhension de ce qui suit et des interprétations que nous allons effectuer, nous avons réalisé une brève description de ce cours.

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Psychologie expérimentale
Type d'enseignement	Universitaire
Faculté ou département	Sciences psychologiques et de l'éducation
Cycle, année(s) d'étude	1 BA
Statut de l'enseignement	Cours
Nombre d'Ects	6 Ects (Cours théorique : 2 Ects, Travaux pratiques : 1 Ects, Travail personnel : 3 Ects)
Auditoire	Grand auditoire (environ 500 places), profond, en pente, caractérisé par une acoustique de piètre qualité et une mauvaise visibilité.
Nombre d'étudiants	- Nombre d'inscrits en 2004-05 : 450 - Nombre moyen approximatif de présents lors des séances observées : entre 80 et 250
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	- Une photocopie des « slides » projetés par l'enseignant comportant les grands points du cours et de nombreuses illustrations. - Le syllabus de J.Moraïs (titulaire du cours en 2003-2004). - Des lectures complémentaires sont conseillées : P.Lemaire (1999), <i>Psychologie cognitive</i> , DeBoeck Université et de nombreuses références bibliographiques « pour approfondir » à la fin de chaque chapitre.
Modalités générales d'évaluation	Examen écrit (soit un questionnaire vrai/faux, soit des questions ouvertes et des vrais/faux) (premier examen de la première session)

Caractéristiques du cours et brève description

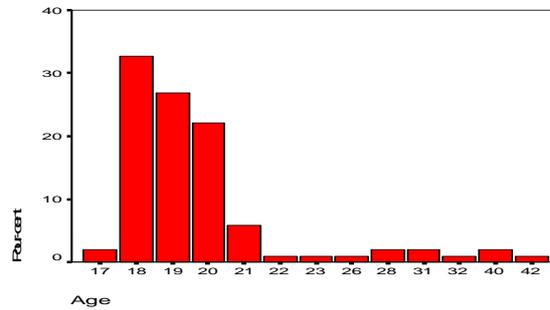
Le cours de « Psychologie expérimentale » est l'un des onze cours de 1^{ère} année en Sciences Psychologiques et de l'Education et l'un des cinq cours consacrés à la psychologie que comporte cette année. Il intervient au premier semestre. Il comporte quelques séances de travaux pratiques ainsi que la participation obligatoire à des expériences menées par des étudiants « mémorants » ou par des chercheurs. Des séances de « guidance » sont animées par des étudiants de licence pour répondre aux questions.

Le syllabus comporte 5 chapitres :

1. Introduction
2. La cognition visuelle
3. La cognition auditive et la perception de la parole
4. L'attention
5. La mémoire : structures et processus

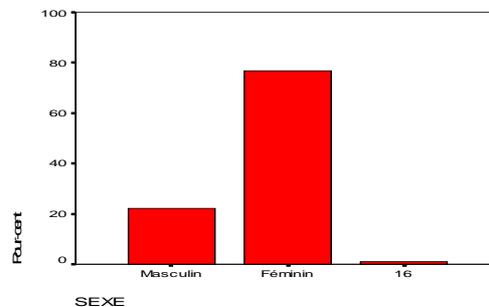
I. Analyse générale du profil des étudiants

L'âge des étudiants



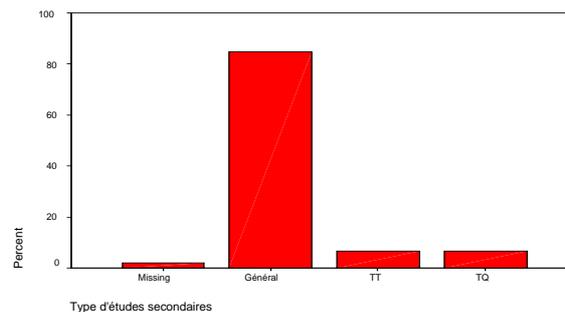
Au niveau de l'âge, il s'agit de fréquences prévisibles puisque la majorité (81,7%) des étudiants inscrits en première année a un âge situé entre 18 et 20 ans.

Le genre



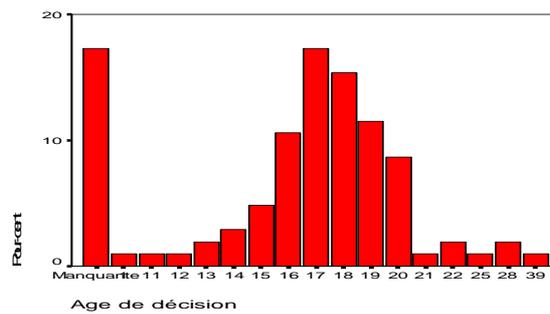
Ce type d'études semble davantage attirer les filles que les garçons : 80% des étudiants sont des filles.

Les études secondaires



Une large majorité des étudiants (84,6%) sont issus de l'enseignement général. Les pourcentages d'étudiants issus de l'enseignement technique de transition (TT) et technique de qualification (TQ) sont identiques: soit 6,7% d'étudiants issus de ces deux types d'enseignement.

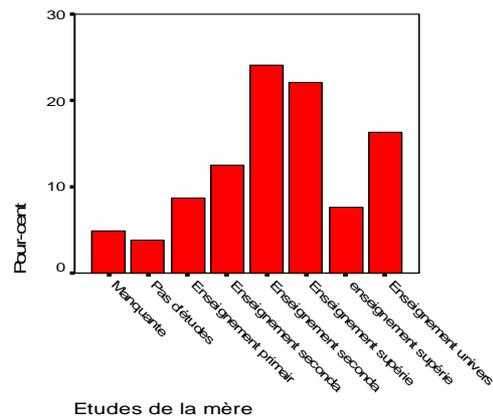
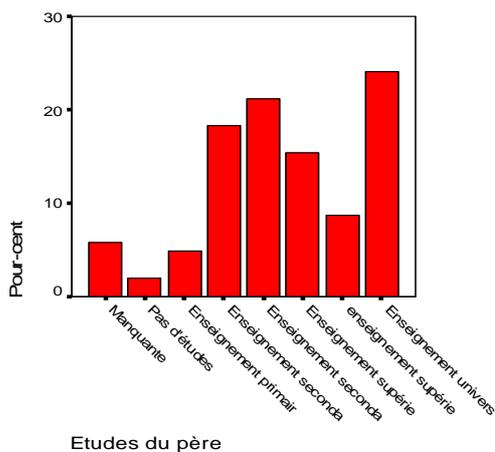
Age de décision des études entreprises



Un peu moins de la moitié (44,2%) des étudiants interrogés ont choisi d'entreprendre des études de psychologie entre 17 et 19 ans, ce qui correspond plus ou moins à la fin de l'enseignement secondaire, période courante pour prendre ce type de décision. Toutefois, il est intéressant de souligner la présence de trois autres groupes d'étudiants :

- le premier est composé d'étudiants ayant décidé d'entreprendre des études de psychologie entre 11 et 16 ans, il représente près de 22,2% de notre population ;
- le second est composé d'étudiants ayant décidé d'entreprendre des études de psychologie entre 20 et 22 ans, il représente 11,6% de notre population. Il est possible que ces étudiants se soient réorientés suite à un ou plusieurs échecs dans d'autres orientations à l'université ;
- enfin, le troisième groupe ne correspond qu'à une très faible proportion de la population que nous avons interrogée : soit 3,9%. Toutefois, il nous a semblé important de le pointer car il est constitué d'étudiants ayant pris la décision d'entreprendre des études de psychologie après 25 ans. Nous pensons que ces étudiants ont enchaîné un premier cycle à l'université soit après avoir terminé un cycle complet dans l'enseignement supérieur (court, long ou universitaire), soit repris des études après avoir travaillé quelques années, soit une combinaison de ces deux formules.

Niveau d'études des parents



Nous nous sommes servis du niveau d'études du père et de la mère pour déterminer la catégorie socioculturelle d'origine des étudiants interrogés.

Concernant le niveau d'études du père :

Le premier niveau d'études rencontré concerne les étudiants ayant un père diplômé de l'enseignement universitaire, avec un pourcentage de 24%. Nous pouvons ajouter à ce taux, le pourcentage des étudiants ayant un père diplômé de l'enseignement supérieur de type long, soit 8,7%. Nous pouvons donc considérer que 32,7% des étudiants inscrits dans cette première année appartiennent à une catégorie socioculturelle favorisée.

Le second niveau d'études rencontré est celui de l'enseignement secondaire général avec un taux de 21,2%. Vient ensuite l'enseignement supérieur de type court avec un taux de 15,4%. Ces deux niveaux d'études peuvent être considérés comme définissant la catégorie socioculturelle moyenne. Elle concerne 36,6% des étudiants.

Notons encore en ce qui concerne la catégorie socioculturelle moins favorisée, les 18,3% des étudiants dont le père est diplômé de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, et enfin les 4,8% et 1,9% dont le père est soit diplômé de l'enseignement primaire, soit sans diplôme. Cette catégorie concerne donc 25% de notre population.

Concernant le niveau d'études de la mère :

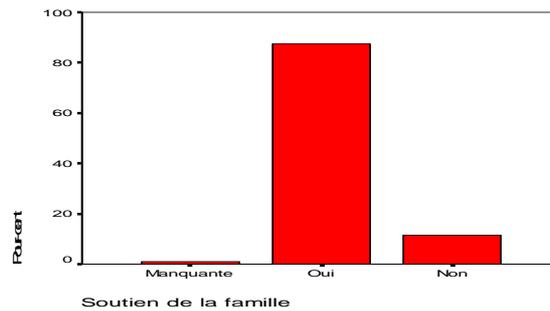
Le premier niveau d'études rencontré concerne cette fois les étudiants ayant une mère diplômée de l'enseignement secondaire général, avec un taux de 24%. Viennent ensuite l'enseignement supérieur de type court (22,1%), l'enseignement universitaire (16,3%), l'enseignement secondaire technique et professionnel (12,5%), l'enseignement primaire (8,7%), l'enseignement supérieur de type long (7,7%) et enfin les mères n'ayant pas de diplôme (3,8%).

Regroupés en terme de catégories socioculturelles au regard du niveau d'études de la mère :

- 24% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle favorisée ;
- 46,1% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moyenne ;
- 25% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moins favorisée.

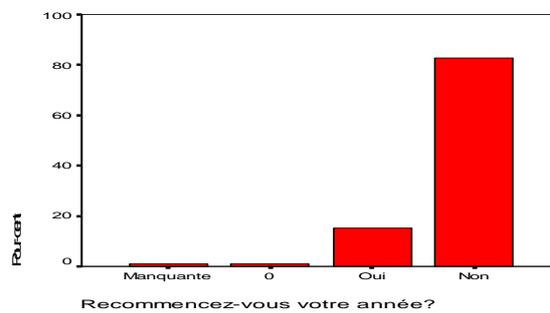
Au regard de cette analyse qui tente de traduire la catégorie socioculturelle des étudiants, nous pouvons constater que les pères (32,7%) et les mères (46,1%) ont généralement réalisé des études secondaires générales ou de type court. Notons que la proportion de pères et de mères n'ayant pas de diplôme ou ayant un diplôme plutôt faible est identique.

Perception de l'intérêt du cercle familial pour les études entreprises



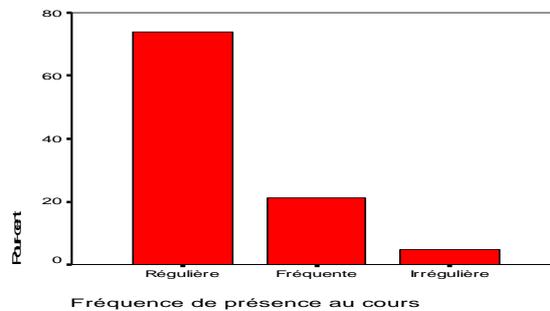
Une large majorité des étudiants (87,5%) ressent un véritable intérêt de la part de leur cercle familial pour les études qu'ils ont entreprises.

Redoublement



15,4% des étudiants inscrits dans cette première année d'études en psychologie déclarent recommencer leur année.

Fréquentation du cours



74% des étudiants interrogés déclarent assister régulièrement au cours PSYCHO 01', alors que 21,8% des étudiants déclarent y assister de manière fréquente et seulement 4,8% affirment n'y participer qu'irrégulièrement.

En guise de résumé

Si l'on tente de caractériser les étudiants ayant répondu au questionnaire, on pourrait dire ceci : nés pour la moitié d'entre eux d'un couple ayant réalisé des études supérieures, ils ont majoritairement (+ de 80%) suivi un enseignement général dans le secondaire. C'est à la fin de ce dernier qu'ils semblent avoir pris la décision (17-18 ans) d'entamer des études universitaires en psychologie. Décision qui semble avoir rencontré l'aval de leurs proches puisque près de 90% d'entre eux affirment percevoir un réel intérêt de leur cercle familial pour les études qu'ils ont entamées.

En ce qui concerne leur âge actuel, ils ont en moyenne 20 ans. Toutefois, ce chiffre doit être nuancé par la présence d'un petit groupe d'étudiants ayant entre 26 et 42 ans dont l'effet est, incontestablement, de vieillir la moyenne d'âge de ces étudiants. D'ailleurs, si l'on ne tient pas compte de cette minorité, l'âge moyen s'élève à 19 ans ce qui nous semble plus représentatif de la population de BA1 en psychologie.

Enfin, soulignons que les étudiants interrogés sont pour la plupart de jeunes femmes (80%) qui déclarent assister de manière régulière aux cours (+ de 80%) et dont une large majorité sont « primo-arrivantes ».

II. Questionnaire soumis aux étudiants

Pour les questions suivantes, cochez (x) le degré d'accord qui vous semble le plus proche de votre sentiment				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ne pas tout comprendre me gêne.				
Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.				
J'essaie souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires.				
En psychologie, une théorie commence toujours par l'observation de faits.				
Le vocabulaire utilisé par le professeur me pose problème.				
J'aime qu'on me dise précisément ce que je dois faire pour l'examen.				
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.				
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				
Ce cours est intéressant car il me permet d'aider les autres.				
Il est important que ce cours tienne compte de la réalité de notre future profession.				

Parmi les propos de l'enseignant, je distingue aisément ce qui est important de ce qui tient plutôt de son opinion personnelle ou de l'anecdote.				
Ce qui m'importe c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.				
Je ne travaille mes cours qu'à l'approche des examens.				
Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.				
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				
Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison.				
Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.				
Etudier la psychologie permet de mieux se comprendre.				
Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.				
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				
L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours.				
Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.				
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.				
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				
Les travaux pratiques me permettent de mieux comprendre les idées générales qui sous-tendent le cours théorique.				
Au travers des discussions menées avec d'autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion quand ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.				
Au bout de quelques séances de cours, on est capable de se poser soi-même des problèmes (concrets ou pas) relatifs à cette matière.				
Je ne comprends pas certaines notions car trop d'informations me parviennent à la fois.				
Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois.				
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				
Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.				
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt de ce cours.				

Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.				
En psychologie, le vocabulaire n'est pas très important.				
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète qu'on en fera après les études.				
Les travaux pratiques aident à comprendre comment les théories ont été construites.				
La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.				
Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.				
Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.				
Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la psychologie, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.				
Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.				
Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles découvertes surviennent.				
Ce cours correspond à mes attentes.				
Quand je ne comprends pas tout dans ce cours, je me sens mal à l'aise.				

Effectuez un classement par ordre d'importance des propositions qui suivent les questions reprises ci-dessous. (1 = le plus important)

Je me préparerai à l'examen :

- en rédigeant un résumé fidèle au cours
- en réalisant des schémas que je mémoriserai
- en assimilant tous les détails du cours
- en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant
- en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important

Apprendre c'est:

- se transformer
- comprendre les autres
- accumuler des connaissances
- s'insérer dans la société

Ce qui me semble indispensable à maîtriser en terme de capacité dans ces études c'est:

- dire la même chose en langage technique ou symbolique
- pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux
- d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours
- de réécrire avec mes mots certaines parties du cours

Questions ouvertes :

Racontez un événement significatif de votre vécu d'étudiants dans ce cours.

Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant?

III. Analyse des réponses en terme de fréquence

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

En ce qui concerne ce que nous avons appelé **la suspension provisoire du sens**, une large majorité d'étudiants (90,3%) affirme être gênée si elle ne comprend pas tout dans un cours (notons que l'item 100 est rédigé de façon très généraliste). Toutefois, quand les questions se font plus précises, la plupart des étudiants déclarent accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant, ainsi : soit ils affirment qu'ils se renseigneront en dehors du cours sur ce qu'il n'ont pas compris (70,6%), soit ils avancent que si la compréhension n'a pas été immédiate, elle viendra plus tard (77%). Dans le même ordre d'idées, 75,2% des étudiants disent ne comprendre réellement une notion que s'ils peuvent la rapprocher d'autres notions du cours. Il semblerait donc qu'une large partie de notre population étudiante semble accepter la suspension du sens dans son rapport à la **signification**.

En revanche, les étudiants se montrent plus dubitatifs en ce qui concerne ce qu'il pensent devoir maîtriser pour comprendre un exposé : 58,4% d'entre eux estiment que pour comprendre un exposé, toutes les notions auxquelles il est fait appel doivent déjà avoir été étudiées. Pour ces étudiants, il semblerait donc que pour comprendre réellement un exposé ou une nouvelle notion, il ne soit pas toujours nécessaire d'introduire dans la présentation du savoir de la **désignation**.

En ce qui concerne la **contextualisation** qui est mentionnée dans notre cadre théorique comme étant liée à la désignation, l'analyse des fréquences à l'item « *pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser* » indique une cohérence avec l'analyse de ce qui précède : la majorité des étudiants (84,3%) estime que pour comprendre une notion abstraite, il convient de la concrétiser.

Enfin, concernant les autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours, trois quart des étudiants interrogés (76,4%) déclarent aisément distinguer, dans les propos de l'enseignant, ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote. En revanche, le vocabulaire utilisé par l'enseignant semble créer des difficultés à près de la moitié des étudiants (48,5%). Notons encore que deux tiers des étudiants (66,6%) affirment ne pas tout comprendre lors des cours car trop d'informations leur parviennent à la fois.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

En ce qui concerne l'intérêt que les étudiants portent aux résultats du savoir ou au contraire à sa justification, 67,7% d'entre eux semblent privilégier les raisonnements menant aux parties conclusives du cours. Ceci paraît contradictoire avec le fait que la moitié des étudiants affirme préférer les résultats fermes aux débats contradictoires.

Concernant les aspects liés à la problématisation du cours, la majorité des étudiants (87,2%) semble accepter le caractère construit du savoir puisqu'ils affirment que la psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre. Ce résultat est confirmé par le pourcentage élevé d'étudiants (69,9%) qui réfutent le fait de ne plus savoir quoi penser, ni qui a raison quand l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question.

Les avis sont également majoritaires en ce qui concerne le caractère provisoire des notions qui leur sont enseignées puisque 89,4% des étudiants affirment se rendre compte que « *toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent* » (la pratique source).

Quant à la présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible, même si les résultats mis en évidence témoignent de l'importance que les étudiants accordent à cette dernière, ils sont moins marqués que d'autres. En effet, 67,6% des étudiants justifient « *l'intérêt de suivre ce cours par l'utilisation concrète qu'ils en feront après leurs études* ». Cependant, quand nous évoquons plus directement un cours qui attache de l'importance à la prise en compte de la réalité professionnelle des étudiants, les avis se radicalisent : 88,2% des étudiants se déclarent en accord avec l'item.

Enfin, presque deux tiers des étudiants (62,1%) déclarent avoir hâte de terminer leurs études pour s'accomplir dans la vie professionnelle.

3. La question du contrat didactique

Les avis des étudiants sur les attentes de l'enseignant quant à l'évaluation sont assez partagés : 62,4% des étudiants déclarent avoir des difficultés à anticiper ce qu'on leur demandera lors de l'évaluation.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

Si de nombreux étudiants (97,1%) semblent être bien conscients des changements qui s'opèrent en eux sur le plan intellectuel suite à la poursuite d'études supérieures (« *poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment* »), notons que ce changement est moins bien perçu sur le plan relationnel. En effet, ils sont près de 53,4% à réfuter que leur entrée dans l'enseignement supérieur puisse avoir changé leur positionnement face à leur famille et à leurs amis.

La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

Il semblerait que les étudiants ne perçoivent pas le savoir enseigné comme étant arbitraire. En effet, ils récusent massivement (86,4%) l'item suivant : « *les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant* ». Notons, que ce résultat était prévisible dans la mesure où l'enseignant du cours PSYCHO 01' cite explicitement et systématiquement toutes ses sources.

De manière cohérente, 75,7% des étudiants interrogés réfutent également le fait qu'il faille être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant pour comprendre le cours PSYCHO 01'.

5. Les attitudes d'étude

Une majorité d'étudiants (72,3%) déclare travailler leurs cours durant l'année.

Une majorité d'étudiants (83,3%) trouve important, lors de l'étude, d'essayer de relier les idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines. Toutefois, de façon quelque peu paradoxale, 96,1% des étudiants déclarent en même temps préférer étudier chaque partie du cours dans l'ordre, en les traitant une à la fois.

Par contre, les avis sont assez partagés (42,7% de désaccord et 57,3% d'accord) sur le fait que l'intérêt de suivre ce cours de psychologie puisse résider dans les liens que ce dernier permettrait d'établir avec d'autres cours.

Préparation à l'examen :

Les attitudes qui sont privilégiées par les étudiants sont, par ordre décroissant :

- (1) rédiger un résumé fidèle du cours
- (2) relire plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important
- (3) restructurer le cours à ma façon et en le réécrivant
- (4) réaliser des schémas que je mémoriserai
- (5) assimiler tous les détails du cours

Les compétences considérées indispensables par les étudiants pour se préparer à l'examen sont, par ordre décroissant :

- (1) réécrire de façon synthétique les grandes lignes du cours
- (2) pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux
- (3) réécrire avec mes propres mots certaines parties du cours
- (4) dire la même chose en langage technique ou symbolique

Conception de l'apprentissage :

Pour les étudiants, il semblerait qu'apprendre corresponde avant tout au fait d'accumuler des connaissances. Ensuite, apprendre deviendrait une manière de comprendre les autres. Enfin, apprendre correspondrait à se transformer et à s'insérer dans la société.

Notons que l'association entre apprentissages et compréhension des autres est très certainement typique des étudiants inscrits en psychologie.

6. D'autres dimensions intéressantes

Intérêt pour la psychologie

Il semblerait que les étudiants estiment que la psychologie permette de mieux se comprendre (92,1%) mais aussi de mieux comprendre le fonctionnement humain en général (94,1%).

Rôle des travaux pratiques (TP)

Apparemment, les travaux pratiques sembleraient aider les étudiants à mieux comprendre les idées générales qui sous-tendent le cours théorique (76,5%). Selon eux, ils devraient également leur montrer à quoi va servir ce cours dans leur future profession (73,6%).

Par contre, le consensus est moins marqué quant au soutien que les TP pourraient apporter dans la compréhension des mécanismes sous-jacents à l'élaboration des théories.

Intérêt pour le cours justifié par...

Il semblerait que l'intérêt porté au cours PSYCHO 01' soit progressif. En effet, le nombre d'étudiants voyant, dès le départ, l'intérêt du cours de psychologie expérimentale est nettement inférieur (51,5%) à celui des étudiants (73,8%) dont l'intérêt pour ce cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Comme dit précédemment, il semblerait également que ce cours aide les étudiants à mieux comprendre le fonctionnement humain (94,1%). Ce résultat n'est pas très étonnant dans la mesure où le cours apporte des éléments de compréhension des mécanismes sous-jacents aux sens tels que l'ouïe, la vision, la mémoire.

Par contre, les étudiants ne semblent pas clairement voir en quoi la connaissance de ces mécanismes pourrait concrètement leur être utile pour leur future profession.

Enfin, une partie des étudiants (64,1%) semble estimer que ce cours ne leur permet pas de pouvoir aider les autres.

IV. Analyse croisée des différentes dimensions du rapport au savoir

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, de nombreux étudiants semblent éprouver une difficulté à penser le monde en dehors de son ancrage dans des situations concrètes et familières (**la désignation**). Or, dans l'enseignement supérieur, les énoncés de certains cours ne font bien souvent plus appel à des situations exemplifiées et connues. Le sens du discours ne se dégage dès lors plus du rapport qu'entretiennent ces énoncés avec une réalité immédiate et concrète partagée entre l'enseignant et les étudiants, mais émerge de leurs organisations internes. C'est ce que nous avons appelé, à l'instar de Deleuze, **la signification**.

Nous proposons dans ce qui suit d'examiner, d'une part, la manière dont les étudiants perçoivent cette question du sens dans cette double dimension, et d'autre part, d'évaluer auprès de notre population les différentes caractéristiques des savoirs enseignés qui seraient liées ou non à cette question du sens. Par la suite, nous examinerons, à leur tour, ces caractéristiques dans leurs relations mutuelles, ainsi que la question du rapport identitaire avec le savoir.

Remarque méthodologique :

Le caractère proche de certains items nous a permis de les regrouper. Ils forment, alors, une variable pour laquelle nous allons calculer un indice. Cet indice variera de « 0 » à « X » en fonction du nombre d'items regroupés en une variable et nous permettra de mesurer le degré d'accord global des étudiants avec chaque variable.

Ainsi, pour une variable construite à partir du regroupement de 5 items, l'indice pourra prendre des valeurs allant de « 0 » à « 5 » en fonction du nombre de fois où l'étudiant a coché les réponses « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord ». La fréquence de l'indice nous indiquera le nombre d'étudiants ayant répondu 0, 1, 2, 3, 4 ou 5 fois « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord ».

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrer dans la signification

Le tableau ci-dessous reprend les deux questions très généralistes qui demandent aux étudiants s'ils sont gênés et mal à l'aise quand ils ne comprennent pas tout dans le cours.

Variable 1 : le besoin de tout comprendre immédiatement

Item 100 : Ne pas tout comprendre me gêne.

Item 103 : Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

indice	fréquence
0	9
1	20
2	75

72% des étudiants sont globalement d'accord avec les deux items et seulement 8,65% se déclarent totalement en désaccord.

En revanche, quand les questions sont formulées de façon plus précise (variable 2) et interrogent les étudiants sur l'évolution de leur intérêt pour le cours, sur leur acceptation de ne pas tout comprendre de façon immédiate, etc., les réponses recueillies témoignent que la majorité des étudiants acceptent de différer leur compréhension.

Variable 2 : Suspension du sens 1

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

indice	fréquence
0	3
1	12
2	25
3	35
4	29

Excepté pour l'indice 4, nous pouvons constater que plus l'indice est élevé, plus le nombre d'étudiants a également tendance à s'élever. Si nous prenons les valeurs extrêmes, seulement 3 étudiants se déclarent totalement en désaccord avec les items et ne semblent pas entrer dans la signification. Toutefois, 29 étudiants sont en accord avec les 5 items.

L'entrée dans la signification suppose-t-elle bien une intégration du savoir ne pouvant se réaliser que de façon différée ?

Pour répondre à cette question, nous allons croiser l'item 106 aux autres items de la variable 2. En effet, si un étudiant accepte de suspendre provisoirement le sens d'une notion, son intérêt pour le cours devrait augmenter au fil des séances. Si cette hypothèse est vérifiée, nous pourrions avancer que les étudiants concernés entrent bien dans la signification.

SUSPSENS * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent Crosstabulation

			L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SUSPSENS 0	Count	2	1	3	2	8	
	% of Total	1,9%	1,0%	2,9%	1,9%	7,7%	
1	Count	2	5	8	5	20	
	% of Total	1,9%	4,8%	7,7%	4,8%	19,2%	
2	Count	2	10	22	8	42	
	% of Total	1,9%	9,6%	21,2%	7,7%	40,4%	
3	Count		5	21	8	34	
	% of Total		4,8%	20,2%	7,7%	32,7%	
Total	Count	6	21	54	23	104	
	% of Total	5,8%	20,2%	51,9%	22,1%	100,0%	

Figure : Item 106 croisé avec les items 101, 107 et 501 (= variable 3 « suspension du sens 2 »).

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater qu'entrer dans la signification suppose bien, pour 59 étudiants, d'accepter un temps d'apprentissage plus ou moins long.

En effet, si l'on additionne le nombre d'étudiants ayant à la fois répondu « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord » à l'item 106 au nombre d'étudiants ayant un indice 2 ou 3 à la variable « suspens », nous obtenons le pourcentage de près de 57% des étudiants interrogés qui conçoivent le sens du contenu du cours par un processus de signification.

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

Variable 4 : La nécessité de contextualiser le savoir

Item 102 : Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

Item 111 : Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

indice	fréquence
0	13
1	45
2	46

Parmi les étudiants interrogés, 46 sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les deux items relatifs à la nécessité de voir le savoir contextualisé et 45 le sont avec un item sur les deux. Globalement, 45% des étudiants seraient donc en demande d'un cours systématiquement contextualisé, 43% des étudiants seraient en demande de voir le cours un peu plus contextualisé alors que seulement 12% des étudiants ne se trouveraient pas dans cette situation.

Le besoin de contextualiser une notion abstraite vue au cours pour la comprendre peut-il coexister avec l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons effectué plusieurs croisements entre variables (voir annexes). Voici celui qui nous a permis de répondre à cette question.

Suspension du sens 1 * Pour comprendre une notion abstraite définie au cours, j'ai besoin de la concrétiser Crosstabulation

		Pour comprendre une notion abstraite définie au cours, j'ai besoin de la concrétiser				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
Suspension du sens 1	0	Count			1	2	3
		% of Total			1,0%	1,9%	2,9%
	1	Count	1		7	3	11
		% of Total	1,0%		6,8%	2,9%	10,7%
	2	Count		5	10	10	25
		% of Total		4,9%	9,7%	9,7%	24,3%
	3	Count		3	18	14	35
		% of Total		2,9%	17,5%	13,6%	34,0%
	4	Count	1	7	13	8	29
		% of Total	1,0%	6,8%	12,6%	7,8%	28,2%
Total	Count	2	15	49	37	103	
	% of Total	1,9%	14,6%	47,6%	35,9%	100,0%	

La lecture de ce tableau nous permet de mettre en évidence l'existence d'étudiants qui acceptent :

- de suspendre le sens d'une notion (suspension du sens 1- indices 3 et 4) ;
- de reconnaître leur besoin de contextualiser une notion abstraite vue au cours pour la comprendre (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord »).

Notons que ce constat nous permet de répondre positivement à la question que nous avons posée ci-dessus. En effet, parmi les étudiants interrogés, 51,6% affirment à la fois accepter de suspendre provisoirement le sens d'une notion et avoir besoin de contextualiser une notion abstraite pour la comprendre. Cela signifie que pour une majorité des étudiants, le sens qu'ils tentent de donner au cours se construit à la fois par le processus de désignation et par le processus de signification : ils ont besoin de rapporter les notions du cours à des situations concrètes et tentent, en même temps, de les comprendre à travers les relations qu'elles entretiennent ensemble.

2. La question du sens des concepts ou des énoncés et ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Ce qui est jugé important dans le savoir

Variable 5 : accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches de validation qui y conduisent

Item 109 : Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

indice	fréquence
0	40
1	41
2	23

Parmi les étudiants interrogés, 40 sont en désaccord complet avec nos deux items, 41 sont d'accord avec un des deux items et seulement 23 étudiants sont d'accord avec les deux items. Il semblerait donc que près de 40% des étudiants interrogés refusent d'accorder prioritairement leur attention à des savoirs fermes et bien établis, leur préférant les raisonnements qui y ont conduit. Nous pouvons donc considérer que ces étudiants témoignent d'un intérêt particulier pour la validation et la justification des savoirs plutôt que pour leurs résultats.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre ce qui est jugé important dans le savoir et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Etant donné que le croisement de la variable 5 (communication des résultat) avec la variable 2 (suspension du sens 1) donnait lieu à des résultats trop dispersés pour pouvoir établir un lien entre ces variables (voir annexes), nous avons choisi de croiser certains items isolés terme à terme.

Deux croisements d'items nous apparaissent comme significatifs :

Croisement 1 : (tableau de contingence en annexes)

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Les 51,5% des étudiants qui déclarent avoir un intérêt grandissant pour les cours au fur et à mesure que ceux-ci se poursuivent sont également ceux qui ne semblent pas privilégier les parties conclusives du cours au détriment des raisonnements qui y ont conduit.

Notons, à nouveau, que près de 20% des étudiants interrogés sont en accord avec les deux items.

Croisement 2 : (tableau de contingence en annexes)

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Les 49% d'étudiants qui déclarent accepter de ne pas tout comprendre lors des cours car ils prennent le temps de se renseigner sur ce qu'ils n'ont pas compris sont aussi ceux qui marquent un désaccord avec le fait de privilégier les parties conclusives du cours au détriment des raisonnements qui y ont conduit.

Notons que près de 20% des étudiants interrogés sont en accord avec les deux propositions.

Suite à l'analyse de ces deux croisements, nous pensons pouvoir affirmer qu'il existe bel et bien un lien entre l'intérêt pour la démarche de validation du savoir et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion. Autrement dit, ces deux croisements nous indiqueraient une relation significative entre l'attitude d'étudiants qui semblent à la fois privilégier la signification d'une part, et la démarche de validation du savoir d'autre part.

La problématisation du savoir et la pratique source

Variable 6 : Problématisation du savoir

Item 115 : L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires (recodé à l'inverse).

Item 201 : Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

Item 202 : Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison (recodé à l'inverse).

Item 203 : La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.

indice	fréquence
0	0
1	5
2	30
3	64
4	5

A l'exception de la fréquence de l'indice « 4 », nous constatons que plus l'indice est élevé, plus le nombre d'étudiants augmente.

Si nous examinons les valeurs extrêmes, nous pouvons mettre en évidence ceci : d'une part, aucun étudiant ne semble être en désaccord total avec l'ensemble des items et d'autre part, seulement 5 étudiants sont en accord avec tous les items.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre la problématisation du savoir et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé la variable 6 (problématisation du savoir) et la variable 2 (suspension du sens 1). Voici leur tableau de contingence :

La problématisation du savoir et la pratique source * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1					Total
			0	1	2	3	4	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count		1	1	2	1	5
		% of Total		1,0%	1,0%	1,9%	1,0%	4,8%
	2	Count	1	3	7	9	10	30
		% of Total	1,0%	2,9%	6,7%	8,7%	9,6%	28,8%
	3	Count	2	7	17	22	16	64
		% of Total	1,9%	6,7%	16,3%	21,2%	15,4%	61,5%
	4	Count		1		2	2	5
		% of Total		1,0%		1,9%	1,9%	4,8%
Total	Count	3	12	25	35	29	104	
	% of Total	2,9%	11,5%	24,0%	33,7%	27,9%	100,0%	

Il apparaît que parmi les 61,6% d'étudiants qui acceptent de suspendre provisoirement le sens d'une notion, 40,4% semblent être conscients du caractère problématisé et instable des savoirs enseignés. Notons que ce résultat abonde dans le sens de notre cadre théorique puisque nous y avons relié la signification et la problématisation.

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible (profession future)

Variable 7 : le savoir faisant appel à la pratique cible

Item 206 : Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.

Item 305 : L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation que j'en ferai après mes études.

Item 306 : Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

La lecture de l'indice nous révèle que d'étudiants concernés est élevé. semblent accorder aucune importance profession dans les cours, 47 importance.

indice	fréquence
0	2
1	15
2	40
3	47

plus il est élevé, plus le nombre Ainsi, si seulement 2 étudiants ne à la prise en compte de leur future reconnaissent y accorder une

Peut-on établir l'existence d'un lien entre la présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé la variable 7 (la savoir faisant appel à la pratique cible) et la variable 2 (suspension du sens 1). Voici leur tableau de contingence :

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1					Total
			0	1	2	3	4	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		1		1		2
		% of Total		1,0%		1,0%		1,9%
	1	Count		2	3	4	6	15
		% of Total		1,9%	2,9%	3,8%	5,8%	14,4%
	2	Count	2	5	10	13	10	40
		% of Total	1,9%	4,8%	9,6%	12,5%	9,6%	38,5%
	3	Count	1	4	12	17	13	47
		% of Total	1,0%	3,8%	11,5%	16,3%	12,5%	45,2%
	Total	Count	3	12	25	35	29	104
		% of Total	2,9%	11,5%	24,0%	33,7%	27,9%	100,0%

La lecture du tableau nous permet de mettre en évidence que, parmi les étudiants (61,6%) qui acceptent de suspendre provisoirement le sens d'une notion (suspension du sens 1 – indices « 3 » et « 4 »), 50,9% reconnaissent accorder de l'importance à la prise en compte de leur future profession par le cours.

Ainsi, il semblerait que ce n'est pas parce qu'un étudiant recoure à la signification et problématise le savoir, qu'il n'accorde pas d'importance à l'utilisation qu'il pourra faire du cours dans sa future profession.

3. La question du contrat didactique

Item concerné :

Item 400 : La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

Les réponses à cet item sont fortement partagées et indiquent des valeurs centrales « pas tout à fait d'accord » (62,4%) / « plutôt d'accord » (37,6%) au niveau de l'analyse des fréquences.

Toutefois, nous allons croiser cet item avec l'item 500 (« je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote ») afin de vérifier si les étudiants font preuve de cohérence dans leurs réponses.

Croisement : (tableau voir annexes)

Item 400 : La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

Item 500 : Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.

L'analyse du tableau de contingence met en évidence que seulement 31,4% des étudiants interrogés sont globalement en accord avec ces deux propositions. Il en résulte que même si un grand nombre d'étudiants (76,4%) affirme distinguer aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote, très peu se sentent proportionnellement capables d'anticiper les attentes de l'enseignant à travers la manière dont il donne cours.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations (sur le plan intellectuel)

Variable 8 : l'acceptation de changer ses représentations

Item 303 : Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Item 304 : Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

Plus l'indice est élevé, plus le nombre d'étudiants concernés est important. Autrement dit, un seul étudiant ne semble pas avoir changé sa représentation de la psychologie après quelques semaines de cours alors que 84 étudiants reconnaissent avoir changé cette dernière.

indice	fréquence
0	1
1	19
2	84

Peut-on établir l'existence d'un lien entre le fait de changer sa représentation du savoir et celui d'accepter de suspendre le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé la variable 8 (l'acceptation de changer ses représentations) avec la variable 2 (la suspension du sens 1). Voici le tableau de contingence qui découle de ce croisement :

Suspension du sens 1 * Acceptation de changer ses représentations
Crosstabulation

			Acceptation de changer ses représentations			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 1	0	Count		1	2	3
		% of Total		1,0%	1,9%	2,9%
	1	Count		3	9	12
		% of Total		2,9%	8,7%	11,5%
	2	Count		5	20	25
		% of Total		4,8%	19,2%	24,0%
	3	Count		7	28	35
		% of Total		6,7%	26,9%	33,7%
4	Count	1	3	25	29	
	% of Total	1,0%	2,9%	24,0%	27,9%	
Total	Count	1	19	84	104	
	% of Total	1,0%	18,3%	80,8%	100,0%	

Ce sont les étudiants les plus engagés dans la signification (suspension du sens 1 – indices « 3 » et « 4 ») qui déclarent (50,9%) le plus souvent avoir changé d'attitude dans leur rapport au savoir (acceptation de changer ses représentations – indice « 2 »).

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

Variable 10 : Le sentiment d'arbitraire du savoir

Item 118 : Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.

Item 209 : Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.

indice	fréquence
0	70
1	28
2	6

Comme nous pouvons le constater dans le tableau des indices, les réponses aux items relatifs au sentiment arbitraire du savoir sont fortement concentrées sur l'indice « 0 ». Ce résultat signifie que de nombreux étudiants (67,3%) ne ressentent pas le savoir dispensé, au sein du cours PSYCHO 01', comme étant arbitraire.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre le sentiment d'arbitraire du savoir et l'acceptation de suspendre le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé les résultats de la variable 10 (le sentiment d'arbitraire du savoir) avec ceux de la variable 2 (suspension du sens 1). Voici le tableau de contingence qui en découle :

Suspension du sens 1 * Le sentiment d'arbitraire du savoir Crosstabulation

		Le sentiment d'arbitraire du savoir			Total	
		0	1	2		
Suspension du sens 1	0	Count	2		1	3
		% of Total	1,9%		1,0%	2,9%
	1	Count	5	6	1	12
		% of Total	4,8%	5,8%	1,0%	11,5%
	2	Count	20	5		25
		% of Total	19,2%	4,8%		24,0%
	3	Count	23	8	4	35
		% of Total	22,1%	7,7%	3,8%	33,7%
4	Count	20	9		29	
	% of Total	19,2%	8,7%		27,9%	
Total	Count	70	28	6	104	
	% of Total	67,3%	26,9%	5,8%	100,0%	

Il apparaît clairement que ce sont les étudiants qui acceptent de suspendre le sens d'une notion (suspension du sens 1 – indices « 3 » et « 4 ») qui ne qualifient pas le savoir d'arbitraire (le sentiment d'arbitraire du savoir – indice « 0 »). Ils représentent 41,3% des étudiants que nous avons interrogés.

V. Analyse des caractéristiques des savoirs enseignés dans leurs relations mutuelles

Outre la question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification) que nous avons tenté d'analyser en plaçant celle-ci en relation avec les différentes caractéristiques des savoirs enseignés, nous proposons dans ce qui suit d'examiner ces dernières dans leurs relations mutuelles lorsqu'elles sont significatives.

1. Relation : accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches de validation/problématisation (pratique source)

Cette relation interroge ce que nous avons appelé la pratique source. Les résultats du tableau de contingence (voir annexes) croisant ces deux variables donnent des résultats très dispersés. Dès lors, nous avons choisi d'examiner le degré de cohérence des réponses des étudiants en effectuant un nouveau croisement (voir annexes).

Ce dernier consiste à comparer les réponses des étudiants à l'item 201 (« *je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent* ») à la variable 5 (accent mis sur les résultats du savoir ou sur la validation).

Ce croisement nous a permis de mettre en évidence que les étudiants répondant « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à l'item 201, sont également ceux qui rejettent le plus souvent le fait de privilégier les parties conclusives du cours aux raisonnements qui y ont conduit ou aux résultats fermes. Ces étudiants représentent 36,6% de notre population.

2. Relation : accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches de validation /pratique cible

Cette relation interroge ce que nous avons appelé la pratique cible. Les résultats du tableau de contingence (voir annexes) croisant ces deux variables donnent des résultats très dispersés. Dès lors, nous avons choisi d'examiner le degré de cohérence des réponses des étudiants en effectuant un nouveau croisement (voir annexes).

Ce dernier consiste à comparer les réponses des étudiants à l'item 306 (« *il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession* ») à la variable 5 (accent mis sur les résultats du savoir ou sur la validation).

Ce croisement nous a permis de mettre en évidence que les étudiants répondant « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à l'item 306, sont également ceux qui rejettent le plus souvent le fait de privilégier les parties conclusives du cours aux raisonnements qui y ont conduit ou aux résultats fermes. Ces étudiants représentent près de 35% de notre population.

3. Relation : pratique source/pratique cible

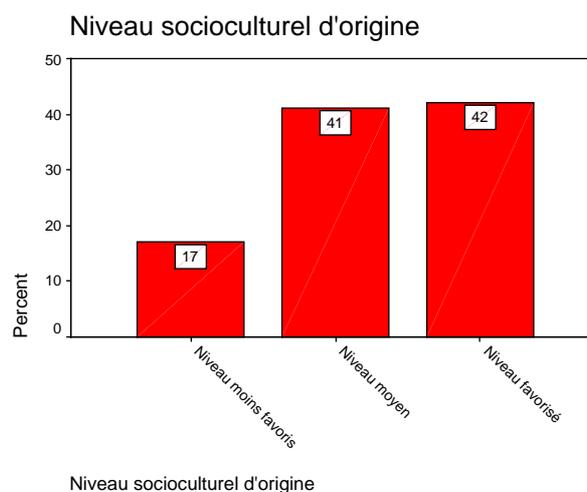
Le tableau de contingence (voir annexes) que nous avons réalisé pour croiser ces deux variables nous a permis de mettre en évidence que les étudiants qui privilégient un cours tenant compte de leur future profession sont également ceux qui problématisent le savoir le plus souvent. Ces étudiants représentent près de 56% de notre échantillon.

Il semblerait donc que vouloir problématiser le savoir, avoir recours à la signification pour lui donner du sens ne soit pas en contradiction avec le fait de trouver important que la présentation du cours tienne compte de la future profession des étudiants.

VI. Analyse croisée des différents niveaux socioculturels des étudiants et des dimensions du rapport au savoir

Pour déterminer la catégorie socioculturelle des étudiants, nous avons effectué les regroupements suivants :

- **Catégorie socioculturelle peu favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou encore diplômé de l'enseignement technique ou professionnel. Cette catégorie concerne 17% de notre population d'étudiants ;
- **Catégorie socioculturelle moyenne** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court. Cette catégorie concerne 41% de notre population ;
- **Catégorie socioculturelle favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement supérieur de type long ou de l'enseignement universitaire. Cette catégorie concerne 42% de notre population d'étudiants.



1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Le besoin de tout comprendre immédiatement

Le croisement effectué entre les niveaux socioculturels d'origine des étudiants et l'indice calculé pour cette variable (voir annexes) n'a pas permis de dégager de différences significatives entre les étudiants. En effet, quelque soit le niveau socioculturel d'origine, la majorité des étudiants déclare se sentir mal à l'aise quand elle ne comprend pas tout dans le cours.

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

Le croisement effectué entre les niveaux socioculturels d'origine des étudiants et l'indice calculé pour cette variable (voir annexes) n'a pas permis de dégager de différences réellement significatives entre les étudiants.

Toutefois, la proportion d'étudiants acceptant de suspendre provisoirement le sens d'une notion est un peu plus élevée chez les étudiants provenant d'une catégorie socioculturelle moins favorisée (64,7%), que chez les étudiants venant d'un milieu favorisé (57,2%) et que chez ceux venant d'un milieu socioculturel moyen (47,9%).

La nécessité de contextualiser le savoir

Cette fois, et bien que la différence entre catégories socioculturelles ne soit pas vraiment significative (voir annexes), nous pouvons relever que les étudiants favorisés sont plus nombreux (47,6%) que les autres (moyens : 39% - moins favorisés : 41,2%) à témoigner d'un besoin de contextualiser le savoir.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

L'accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches pour le valider

Le croisement (voir annexes) effectué entre les variables nous a permis de mettre en évidence ce qui suit : alors que 45,2% des étudiants issus d'un milieu favorisé réfutent les deux items liés à ce qui est jugé important dans le savoir (résultats vs démarche de validation), c'est-à-dire : le fait de privilégier l'étude d'un savoir bien établi à celles des raisonnements qui y ont conduit ; les étudiants moyens (46,3%) et les étudiants moins favorisés (41,2%) ne rejettent qu'un seul de ces deux items, témoignant par là de réponses plus ambivalentes que leurs collègues.

La problématisation du savoir et la pratique source

Les pourcentages d'étudiants venant des différentes catégories socioculturelles et témoignant d'une entrée dans la signification sont les suivants : 66,7% pour les étudiants favorisés, 64,7% pour les étudiants moins favorisés et enfin, 56,1% pour les étudiants moyens.

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

A nouveau, les résultats (voir annexes) des étudiants venant des différentes catégories socioculturelles et reconnaissant accorder de l'importance au fait que le cours tienne compte de leur future profession sont très serrés : 48,8% pour les étudiants moyens, 47,1% pour les étudiants moins favorisés et enfin, 42,9% pour les étudiants favorisés.

La visée utilitariste des études

Le croisement effectué entre les variables (voir annexes) ne permet pas de dégager de différences significatives entre étudiants venant de catégories socioculturelles différentes. En effet, les pourcentages d'étudiants globalement en accord avec l'idée de terminer au plus vite leur études sont les suivants : 64,7% pour les moins favorisés, 63,4% pour les moyens et 57,1% pour les favorisés.

Toutefois, notons que si les étudiants moyens et moins favorisés se déclarent majoritairement « tout à fait d'accord » avec l'item 112 (respectivement : 34,1% et 35,3%), les étudiants favorisés se déclarent, eux, majoritairement (35,7%) être « plutôt d'accord » avec ce même item.

3. La question du contrat didactique

L'analyse du tableau de contingence (voir annexes) révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre les étudiants venant de catégories socioculturelles différentes face à l'anticipation des attentes de l'enseignant pour l'examen à travers la manière dont il donne cours. Pour rappel, la majorité des étudiants estime que les attentes de l'enseignant pour l'examen, n'apparaissent pas à travers la manière dont il enseigne.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations (sur le plan intellectuel)

L'analyse du tableau de contingence (voir annexes) révèle, même si cette différence n'est pas vraiment significative, que les étudiants issus d'un milieu socioculturel moyen acceptent moins bien (73,2%) que les autres de changer leur représentation de la psychologie (étudiants favorisés : 85,7% - étudiants moins favorisés : 88,2%).

L'acceptation de se transformer (sur le plan relationnel)

La dispersion des résultats, au sein du tableau de contingence (voir annexes) croisant ces variables, ne permet pas de mettre en évidence des différences significatives entre étudiants d'origines socioculturelles différentes.

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

A nouveau, les résultats du croisement (voir annexes) de cette variable et du milieu socioculturel d'origine des étudiants, sont extrêmement serrés : 73,2% des étudiants moyens réfutent l'arbitraire du savoir, suivis par 70,6% d'étudiants moins favorisés et enfin, 66,7% d'étudiants favorisés.

VII. Analyse des réponses aux deux questions ouvertes du questionnaire

Pour rappel, nous avons recueilli 104 questionnaires.

Les thèmes évoqués peuvent se regrouper en trois catégories :

- Le contenu du cours.
- Les plus ou moins grandes difficultés qu'on rencontre pour aborder ce cours.
- Les attitudes du professeur.

1. Le contenu du cours

Un certain nombre de remarques décrivent, d'une manière neutre, le contenu du cours : 39

Il traite « *de la perception visuelle et auditive, de l'attention, de la mémoire* », « *de la cognition* ». Il permet de comprendre « *le fonctionnement de l'être humain* », « *le fonctionnement du cerveau humain* », « *le fonctionnement des mécanismes automatiques du cerveau* ».

D'autres remarques soulignent le caractère scientifique du contenu du cours et son lien avec la recherche : 22.

« *C'est un cours très scientifique* », « *c'est le côté scientifique de la psychologie* », « *je décrirais ce cours comme étant très descriptif et objectif donnant des descriptions sur notre organisation à partir de faits observés* », « *on voit aussi la manière d'effectuer une recherche expérimentale* ».

« *Pour comprendre l'intérêt de ce cours, il faut se placer dans la situation du chercheur que nous serons peut-être plus tard* ».

Le cours est désigné comme « intéressant » (ou « très intéressant », voire « passionnant ») par un nombre significatif d'étudiants : 23.

Mais d'autres font des remarques qui témoignent de leur interrogation sur la légitimité de ce cours dans un cursus de psychologie : 23.

Parmi ces remarques, les unes portent sur la question de savoir s'il s'agit bien de psychologie :

« *C'est un cours qui ressemble beaucoup à la biologie mais qui fait des rapprochements avec la psychologie. En fait on devrait l'appeler psychobiologie* ».

« *Le cours de psychologie expérimentale n'est pas de la psychologie au sens commun, on a l'impression qu'il relève plus de la biologie ou de la médecine* ».

« Ce cours peu d'abord paraître extrêmement compliqué et on peut n'y voir aucun rapport avec la psychologie comme on en parle dans le secondaire ».

« J'avais du mal à percevoir le lien entre le cours et la psychologie ».

Notons la remarque suivante qui interroge sur le sens que certains peuvent donner à « scientifique » et à « réalité » : *« Plutôt scientifique, mais quand même en rapport avec la réalité ».*

D'autres examinent l'utilité possible de ce cours :

« Il est essentiel de connaître et de comprendre la « machine humaine » pour pouvoir la parfaire. Nombre de personnes souffrent de problèmes personnels, sociaux, d'apprentissage. Mais quelles en sont les vraies causes ? ».

« Tout l'essentiel est de se poser comme futur praticien qui travaillera sur des patients dont les troubles seront peut-être issus de telle ou telle lésion ».

« Heureusement, quelques exemples viennent concrétiser le cours, comme l'exemple des patients cérébraux-lésés, ce qui en accentue l'intérêt. C'est la preuve même qu'une science ne flotte pas dans l'esprit du professeur mais part bien d'applications ».

« On n'y voit pas spécialement l'intérêt (d'ailleurs on ne nous l'a jamais expliqué), t'as plus qu'à prendre des vitamines et tout mémoriser ».

A défaut de trouver une utilité professionnelle, certains étudiants cherchent ce que le cours peut leur apporter dans la connaissance d'eux-mêmes :

« Il nous aide à mieux nous comprendre », « permet de mieux se connaître, se comprendre ainsi qu'aider les autres ».

« Je trouve que l'explication sur le fonctionnement de la mémoire est importante pour un étudiant. Cela permet de comprendre comment notre cerveau assimile ce que l'on étudie ».

A défaut de trouver de l'utilité, un étudiant se replie sur la satisfaction d'avoir découvert des phénomènes spectaculaires :

« Il est impressionnant de voir à quelle vitesse le cerveau traite et gère toutes les informations »

Enfin quelques étudiants soulignent le fait que le cours évoque des théories multiples et parfois opposées pour rendre compte d'un même fait : 8.

« On nous expose souvent plusieurs modèles, il n'y a plus de « vérité absolue » comme dans le secondaire ».

« Il y a plusieurs modèles et une nouvelle trouvaille peut tout basculer », « on n'est sûr de rien ».

2. Les difficultés à comprendre et assimiler le cours

De très nombreuses remarques décrivent le cours comme difficile à comprendre (32), comme « très technique » ou « complexe » (19), comme abstrait ou théorique (20), avec un vocabulaire difficile (12), avec énormément de choses à apprendre (8).

« Très difficile et théorique », « la plupart du temps je ne comprends pas », « psycho expé, c'est un truc de fou, c'est hyper abstrait, on a aucune notion », « houlàlà ! », « c'est un cours abstrait, pas concret par rapport aux autres cours de psychologie ».

D'autres remarques se centrent sur l'importance du travail exigé de l'étudiant : 50.

Il est essentiel de retravailler le cours par soi-même (relire ses notes, travailler régulièrement, s'en imprégner) : 13

Il faut commencer à travailler dès le début (4), fréquenter les séances de guidance (9), étudier les transparents à l'avance.

Il faut « s'accrocher », « se motiver » : 7

Il faut aller au cours régulièrement (4) et essayer d'y rester concentré (8), poser des questions au professeur ou aux assistants (1)

« Je me suis rendu compte qu'il ne suffisait pas d'étudier le cours, mais il faut également s'en « imprégner », c'est un changement par rapport aux études secondaires ».

« Je décroche après 1 h 30 et ne comprends plus très bien ce qu'il explique ».

« Je me motive à chaque fois pour y participer, une fois que j'y suis, je me demande comment je ferai les prochaines fois pour trouver de la motivation ».

« Nombreuses sont les fois où j'ai décidé de ne pas y aller sachant que je n'allais pas pouvoir suivre ».

Quelques étudiants signalent qu'ils ont compris de mieux en mieux à mesure que le temps passait : 8.

« Au départ, c'était la grosse panique car tout me paraissait incompréhensible mais au fil des cours, on s'y habitue ».

Un certain nombre d'étudiants signale l'importance qu'a eu pour eux la participation, comme sujets, à des expériences de psychologie expérimentale dont le professeur conseille la fréquentation : 12.

Enfin, certaines remarques évoquent des difficultés tenant aux conditions dans lesquelles le cours est donné : 28.

Le cours est très rapide et il est difficile de prendre des notes : 11.

Il y a du bruit et on entend mal le professeur : 10.

Le professeur n'explique pas assez, se contente de lire ses transparents, ne répond pas aux questions : 7.

« Le professeur oublie qu'il a des novices devant lui et souvent donne sa matière de façon évidente pour lui mais pas pour les autres ! ».

« Ce qui m'a frappé c'est l'absence de vie de la part du professeur appuyant sur un bouton et lisant machinalement. Discours monotone. Rapidité ».

« Le prof il ne fait rien d'autre que lire ses transparents ».

3. Les attitudes du professeur

En ce qui concerne ce cours de psychologie expérimentale, il y a relativement peu de remarques qui portent sur la personne de l'enseignant, ses attitudes ou les relations que les étudiants peuvent avoir avec lui. Néanmoins, on trouve dans les réponses quelques remarques ponctuelles qui sont intéressantes en ce qu'elles témoignent de la distance considérable que ressentent ces jeunes étudiants vis-à-vis du professeur d'université.

« Un jour, le prof m'a regardé dans les yeux ».

« Un vendredi matin, 10 min avant la pause, je levai ma main droite dans l'intention de répondre à la question posée par le professeur. Me regardant d'un regard furtif, il dévia ses yeux sur ma voisine de droite en lui accordant la parole. Depuis, je ne suis jamais retourné assister à ce cours ».

« J'ai juste une fois décidé de poser une question, mais apparemment quelqu'un l'avait déjà posée... le prof m'a clairement remballée, comme si j'étais une touriste en retard de deux guerres ».

4. Conclusions

Plusieurs enseignements peuvent être tirés des thèmes abordés et de leur fréquence :

- Un certain nombre d'étudiants a une conception préalable de la psychologie telle qu'il est difficile de reconnaître ce cours comme relevant de cette discipline. D'où un certain désarroi. Il se pourrait, ainsi, que le rapport au savoir des étudiants soit affecté par les pré-conceptions qu'ils se font du savoir enseigné.
- Beaucoup semblent avoir besoin de trouver une utilité (professionnelle ou personnelle) au savoir reçu ; cela paraît être une condition indispensable à leur motivation et à leur compréhension du cours.
- Beaucoup d'étudiants trouvent le cours difficile. Mais il est surtout remarquable qu'une bonne partie d'entre eux utilise, pour désigner cette difficulté, des expressions comme « abstrait », « théorique », « complexe » qui fassent référence au fait que le vocabulaire est opaque et mal expliqué : toutes ces expressions semblent faire référence à ce que nous appelons dans cette recherche la « signification », c'est-à-dire au fait que les concepts d'un discours scientifique constitué se définissent mutuellement. L'intérêt que les étudiants paraissent attacher à leur participation à des expériences semble indiquer de même leur recherche désespérée d'une « désignation », c'est-à-dire de la possibilité de rapporter les concepts à des réalités immédiatement accessibles.
- Enfin, quelques anecdotes rappellent que, pour certains étudiants, la dimension relationnelle du cours est décisive dans leur engagement ou leur non engagement dans le travail.

VIII. Conclusion

Avant de revenir sur les résultats marquants de notre recherche, nous aimerions, à nouveau, insister sur la prudence dont il faut faire preuve face à ceux-ci ainsi que sur les dangers de la généralisation abusive des interprétations que nous avons réalisées.

En effet, rappelons que notre questionnaire a été soumis à une centaine d'étudiants, ce qui représente moins d'un quart du nombre d'étudiants inscrits en première année en Sciences Psychologiques et de l'Éducation. Qui plus est, ces étudiants assistaient au dernier cours de psychologie expérimentale, cours dédié aux derniers échanges de questions/réponses avant l'examen. Il est donc fort probable que les étudiants présents soient représentatifs, non pas de l'ensemble des étudiants de première année, mais plutôt des étudiants soucieux de mettre de leur côté toutes les chances de réussite.

En ce qui concerne la **question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)**, une lecture transversale des résultats de notre recherche nous a permis de relever que si la majorité des étudiants ressentent une gêne lorsqu'ils ne comprennent pas immédiatement le sens d'une notion, une bonne partie d'entre eux accepte toutefois de suspendre provisoirement le sens d'une notion témoignant par cette attitude, d'une **entrée progressive dans la signification**.

Les réponses aux questions ouvertes vont dans ce sens puisque de nombreux étudiants ont, de leur propre initiative, employé des expressions telles que « *abstrait* », « *théorique* », « *complexe* » faisant référence au vocabulaire opaque et mal expliqué. Expressions qui nous semblent faire référence à la signification, c'est-à-dire au fait que les concepts d'un discours scientifique constitué se définissent mutuellement. De même, la majorité des étudiants qui acceptent de suspendre provisoirement la compréhension d'une notion témoignent d'un intérêt grandissant pour le cours de psychologie expérimentale au fil des séances. Preuve s'il en est que des notions, au départ incomprises, se sont éclairées au fil du temps. Des étudiants ont d'ailleurs souligné ce fait à travers leurs réponses aux questions ouvertes affirmant que si au départ « *c'était la grosse panique* » car tout leur paraissait incompréhensible, « *au fil des cours, s'on s'y habitue* ».

Cette entrée dans la signification ne signifie pas pour autant que les étudiants ne ressentent pas le **besoin de se raccrocher à la désignation** pour donner du sens aux notions qu'ils découvrent. Ainsi, nombreux sont les étudiants qui affirment que pour comprendre une notion, il faut pouvoir la rapprocher à d'autres notions du cours ou la concrétiser.

A nouveau, les réponses aux questions ouvertes appuient cette constatation : des étudiants soulignent l'importance qu'a eu pour eux la participation, comme sujets, aux expériences obligatoires, ces expériences leur ayant donné la possibilité de rapporter des concepts à des réalités immédiatement accessibles. Notons, que le titulaire du cours de psychologie expérimentale semble être conscient de ce besoin car de nombreux schémas et dessins illustrent les documents qu'il projette lors des séances de cours.

Au sujet de **la question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)**, une lecture transversale des résultats de notre recherche nous a permis de relever d'une part que de nombreux étudiants semblent privilégier la validation des savoirs plutôt que leurs résultats et d'autre part, qu'ils sont également nombreux à avoir conscience du caractère problématisé et instable du savoir sans que cela ne leur pose un problème. Certaines réponses aux questions ouvertes vont dans ce sens en soulignant l'importance de l'influence de la pratique de recherche (**pratique source**) sur le cours de psychologie expérimentale (« (...) *il*

faut se placer dans la situation du chercheur que nous serons peut-être plus tard »). Dans le même ordre d'idées, de nombreux étudiants soulignent le caractère scientifique de ce cours. De même, les croisements que nous avons effectués mettent en évidence que les étudiants entrant dans la signification sont également ceux qui privilégient la validation des savoirs et qui ont le plus conscience du caractère problématisé et instable des savoirs qui leur sont enseignés.

Pourtant, tout en reconnaissant l'importance de la pratique source, de nombreux étudiants affirment également accorder de l'importance à la prise en compte d'une **pratique cible** concrète par le cours. Ainsi, certaines réponses aux questions ouvertes témoignent de la recherche de l'utilité possible de ce cours sur le plan professionnel (*« tout l'essentiel est de se poser comme futur praticien qui travaillera sur des patients dont les troubles seront peut-être issus de telle ou telle lésion »*) ou, à défaut, sur le plan personnel (*« je trouve que l'explication du fonctionnement de la mémoire est importante pour un étudiant (...) »*).

En ce qui concerne **la question de la relation affective et identitaire au savoir**, la majorité des étudiants affirme avoir changé sa représentation de la psychologie après quelques semaines de cours. Les réponses aux questions ouvertes traduisent massivement cette constatation : *« Le cours de psychologie expérimentale n'est pas de la psychologie au sens commun (...) »*. Ce constat s'explique certainement par l'existence d'une conception de la psychologie avant l'entrée à l'université, conception que les étudiants ont massivement dû revoir après avoir suivi et/ou avoir entendu parler de quelques cours. Il semblerait donc que les étudiants se rendent bien compte des transformations qui se sont produites en eux sur le **plan intellectuel**.

Par contre, il semblerait que les étudiants soient nettement moins conscients des changements qui se seraient opérés en eux sur le **plan relationnel**. En effet, si la moitié des étudiants affirme se positionner différemment face à leur famille et leurs amis depuis leur entrée à l'université, l'autre moitié rejette ce changement. D'ailleurs, aucune réponse aux questions ouvertes n'a abordé ce sujet.

La dernière dimension traitant de la relation affective et identitaire concernait **le sentiment d'arbitraire du savoir**. A ce sujet, la lecture transversale de nos résultats nous a permis de relever que très peu d'étudiants avaient une conception du savoir ne pouvant se départir d'un sentiment d'arbitraire. A travers les réponses aux questions ouvertes, les étudiants ont même plutôt tendance à insister sur le caractère *« objectif »* du contenu du cours. Par contre, certaines réponses laissent apercevoir la distance considérable que les étudiants ressentent vis-à-vis du professeur d'université.

En ce qui concerne **le contrat didactique**, toutes les analyses que nous avons effectuées, nous conduisent à la même constatation : les réponses et attitudes des étudiants sont extrêmement ambivalentes. En effet, si la plupart des étudiants avancent distinguer aisément l'essentiel de l'accessoire, la moitié des étudiants ne perçoit pas, à travers la manière dont le cours est dispensé, ce que l'on attend d'elle pour l'examen. Notons que de nombreuses réponses aux questions ouvertes mettent en exergue la complexité du cours de psychologie expérimentale (*« très difficile et théorique »*), ainsi que la quantité de choses à apprendre.

Enfin, en ce qui concerne **les attitudes d'étude**, nous avons relevé que la majorité des étudiants affirmaient travailler ce cours durant l'année. Notons que la complexité du cours justifie cette attitude et qu'un nombre important de réponses aux questions ouvertes insistent

d'une part sur l'importance d'assister régulièrement aux séances de cours et d'autre part sur l'importance de le travailler dès le début de l'année, de s'en imprégner et de s'accrocher.

Toujours au sujet des attitudes d'étude, les analyses que nous avons effectuées nous ont permis de relever un paradoxe : en effet, si la majorité des étudiants déclare important d'essayer de trouver des liens entre des idées appartenant à des domaines différents, elle affirme également préférer étudier chaque partie du cours pas à pas. Nous pensons que ce résultat est à nouveau explicable par la difficulté de ce cours. Ainsi, il est fort probable que dans un premier temps, les étudiants s'attèlent à comprendre pas à pas les différentes parties du cours. Cette étape franchie, il est alors possible que les étudiants entrent dans une deuxième phase d'étude où la recherche de liens entre idées pourrait être envisagée.

Avant de conclure l'étude de ce cours, nous aimerions ajouter que si la majorité des étudiants que nous avons interrogée, semble avoir trouvé des ressources pour surmonter les difficultés que nous avons mises en évidence, rappelons qu'il reste toujours une minorité qui n'y parvient pas, sans compter tous les étudiants auxquels nous n'avons pas soumis notre questionnaire, et que le nombre de réussites à l'examen de psychologie expérimentale en première session est extrêmement faible.

COURS DE PSYCHOLOGIE (PSYCHO 3) - HAUTE ECOLE -

Fiche technique

Intitulé de l'enseignement	Psychologie et pédagogie
Type d'enseignement	Supérieur non universitaire de type court
Faculté ou département	Ergothérapie
Cycle, année(s) d'étude	1 ^e année du graduat
Statut de l'enseignement	Cours
Nombre d'heures	60 (Psychologie, 45 ; pédagogie, 15)
Auditoire	Salle de classe de 60 places, tables et chaises en rangées
Nombre d'étudiants	- Nombre d'inscrits : 63 - Nombre moyen approximatif de présents lors des séances observées : 40 - Nombre d'étudiants à l'examen en juin : 62
Références ou support(s) explicitement indiqués aux étudiants pour l'étude	Partie « Psychologie » : syllabus de 33 pages (Partie « Pédagogie » : syllabus de 27 pages)
Modalités générales d'évaluation	Examen écrit (1h30) en juin ; 80 questions à réponse ouverte courte (lacunaire) soit de restitution, soit de compréhension

Caractéristiques du cours et ses contraintes

Le contexte du cours

Le cours de « Psychologie et pédagogie » est distribué sur les trois années du graduat en ergothérapie. L'étude a porté sur la seule partie « Psychologie » de la première année. Le cours intervient en dernier, le vendredi après-midi, en fin d'une semaine très chargée pour les étudiants.

Une forte proportion des étudiants est de nationalité française.

L'enseignant utilise systématiquement un ensemble audiovisuel, comprenant un ordinateur portable, un moniteur de télévision de taille moyenne et un magnétoscope. Ses exigences personnelles en matière de soutien didactique, le conduisent en effet à diffuser non seulement la structure du cours, mais aussi des illustrations et des schémas durant ou entre les phases d'exposé. Un problème de visibilité des détails se pose pour les étudiants éloignés du moniteur ou installés sur les côtés de l'auditoire.

Le climat du cours

L'ambiance à chaque séance observée fut la même que l'an dernier : empreinte d'une communication agréable entre l'enseignant très à l'écoute des étudiants qui le lui rendent presque toujours. L'humour n'est jamais absent. L'enseignant d'humeur égale et souriante, respecte cependant une certaine distance, même s'il tutoie les étudiants. Les exposés sont entrecoupés de moments de questions, de visionnement de séquences visuelles, de moments de lecture ou de réflexion personnelle, d'activités de groupe. Le personnage apparaît comme l'animateur très organisé et maître du temps, quitte à abréger des échanges intéressants. Les étudiants interrogés diront apprécier ce climat « agréable » pour une fin de semaine.

La visée et le contenu du cours

Le programme du cursus classe ce cours dans le groupe « Sciences humaines et sociales », et non dans le groupe « Sciences professionnelles » qui comprend lui des cours plus spécialisés. Par ailleurs, le programme du cours ne détermine pas strictement les contenus à aborder. Ceci conduit l'enseignant à choisir les thèmes et l'année où ils seront abordés.

L'enseignant cherche à tenir compte du rôle que la psychologie peut tenir dans le profil cible visé. Il souligne que, quelle que soit l'institution de travail, l'ergothérapeute participe à une équipe qui prend en charge un patient, et entretient avec ce dernier une relation dont la qualité influera sur l'évolution du traitement.

Si l'enseignant nous apprend cette année qu'il fait partie d'une équipe psychothérapeutique à titre privé, il n'est cependant pas ergothérapeute lui-même – il l'a rappelé plusieurs fois aux étudiants lors des séances observées. Son souci d'orientation vers le profil professionnel est cependant mis entre parenthèses dans le menu de première année. Les pratiques de terrain n'interviennent qu'à partir de la deuxième année, et l'enseignant ne peut donc compter sur des expériences pré-professionnelles vécues ou observées pour engager une construction de savoirs psychologiques axés sur les situations du métier cible. Aussi choisit-il, pour la première des thèmes réclamant davantage de temps de maturation, et qui touchent les étudiants en tant que personnes: une introduction à la psychologie les diverses fonctions (psychiatre, psychologue, ...), différents aspects du fonctionnement humain (hérédité et milieu, apprentissage, intelligence, mémoire, gestaltisme), une introduction à la dynamique de la personnalité (psychanalyse).

Un contrat didactique nuancé

L'enseignant précisera à plusieurs reprises au cours ce que les étudiants ont entendu de la bouche des redoublants ou de la classe de 2^e année : en première session l'examen est écrit, sans consultation autorisée de documents, et ne comporte que des items lacunaires à compléter faisant appel à la mémorisation, et pour certaines questions, à la compréhension.

Les résultats obtenus à l'examen se révéleront favorables : plus des deux tiers des étudiants obtiendront au moins 12/20. Nous n'avons pas eu accès aux copies d'examens, mais l'enseignant nous a transmis des exemples de réponses erronées.

En matière d'exigences, l'avertissement des notes de cours précise « *ces notes ne constituent que la trame du cours. Il est entendu que les compléments parfois importants seront apportés lors de l'exposé oral que les étudiants sont tout naturellement invités à suivre.* »

Ces notes contiennent une structure détaillée des contenus abordés, sous forme d'énumération mais sans l'espace suffisant pour y noter les données explicatives des exposés oraux ; des éléments précis - définitions de termes spécifiques, brèves citations, certains exemples ; des tableaux à compléter; des informations et références complémentaires principalement pour le chapitre « psychanalyse »; une bibliographie abondante (prévue surtout pour les travaux des années ultérieures).

Aucune lecture n'est imposée en première année.

Par ailleurs, en 2003-2004, l'enseignant a remanié et complété un site Internet à destination des étudiants de l'Institution. S'y trouvent, outre un calendrier des séances, les fichiers des notes de cours, des références, quelques photos de classe, des recommandations, les résultats d'épreuves d'évaluation.

La composition du syllabus, les modalités de supports visuels exposés plus haut, pourraient entraîner un taux de présences au cours important. Ce n'est pas toujours le cas. Lors des séances consacrées à la psychologie, l'enseignant ne prend pas les présences ; il le fait cependant lors des cours consacrés à la pédagogie, dans la mesure où le contrat défini en début d'année stipule que les étudiants présents aux cinq séances de pédagogie sont dispensés des questions portant sur cette matière à l'examen de fin d'année.

Quelques amorces de problématisation et de dévolution

De manière générale, les séances de cours se présentent comme des introductions aux différents thèmes retenus. Si la part de l'exposé toujours très illustré domine, de nombreux moments sont organisés pour rendre les étudiants actifs dans l'appropriation des savoirs.

L'abord de plusieurs thèmes est amorcé par les postulats de départ des initiateurs historiques, mais sans toujours expliquer pourquoi les questions sous-jacentes se sont posées à ce moment du développement de la psychologie. Des relations entre théories ou approches sont esquissées, mais non approfondies. La démarche proposée est souvent inductive au départ, l'enseignant mettant l'auditoire en présence d'exemples. Mais les résultats – en terme de « lois » ou « principes » – sont rapidement délivrés.

Lorsqu'un début de problématisation est introduit, il peut être interprété comme une incitation à analyser les caractéristiques d'un comportement et à s'interroger sur des explications psychologiques possibles. Mais l'on en reste bien à une sensibilisation d'attitude.

En synthèse

L'enseignant veut contribuer à une prise de conscience progressive chez les étudiants, de leurs propres comportements au travers d'une présentation illustrée d'éléments de divers courants théoriques de la psychologie. Il a également le souci de faire mémoriser des termes et leurs définitions, des noms, à connaître par le futur ergothérapeute lorsqu'il travaillera en équipe avec d'autres thérapeutes. L'ergothérapeute contribue à assurer des situations thérapeutiques, mais il n'en est pas le maître d'oeuvre. L'enseignant stimule l'effort de compréhension, mais (se) donne le temps du cursus pour que l'étudiant prenne l'initiative d'approfondir telle ou telle notion.

Une forte didactisation apparaît comme une exigence doublement impérieuse pour l'enseignant. Comme le cours comporte un volet d'introduction à la pratique d'animation pédagogique, l'enseignant montre. Sa prédilection pour une pédagogie de l'intérêt, mais aussi de la sympathie, renforce encore son souci de rendre acceptables les aspérités de l'accès au savoir.

La combinaison de deux intentions – amorcer la réflexion personnelle et initier aux théories psychologiques – et d'une exigence de forte didactisation aboutit à un compromis. Le pari d'une plus forte appropriation des savoirs psychologiques est postposé aux années ultérieures. La pratique cible est en point de mire, mais on ne s'y trouve pas encore de plein pied. La réflexion sur l'élaboration des savoirs de la psychologie est suggérée, mais non visée. Au risque – conscient – de conforter provisoirement une perception intuitive des notions psychologiques chez les uns et de déclencher un questionnement insatisfait chez les autres.

Les exigences à l'égard des étudiants sont calibrées en conséquence : un examen fondé sur des questions à réponses fermées, dominé par la mémorisation, des lectures suggérées mais non imposées ou évaluées.

Synthèse des difficultés rencontrées par les deux étudiants interrogés

Première étude de cas : tentative de synthèse

Muriel se sent engagée dans des études professionnelles avant tout (elle en a « *marre des études* » et « *trois ans ça va très vite* »). Le cours de psychologie est perçu au travers de cet engagement (« *pour moi apprendre c'est : avoir des connaissances sur des choses essentielles, avoir un but et tout faire pour l'atteindre de n'importe quelle façon* »), mais sa représentation actuelle du métier encore assez superficielle ne lui permet que de s'investir faiblement dans une recherche de sens.

Elle apparaît dépendante de deux facteurs dans son accession à la connaissance : l'apprêt didactique et motivant conféré au cours par l'enseignant (« *on participait et c'était gai* », « *c'est un peu partout qu'il parle de choses qu'on retrouve dans ses cassettes* ») et la nécessité de percevoir un lien entre une notion et son utilité à terme. Lorsque ce n'est pas le cas, elle en reste à « *la matière, on la comprend ou on ne la comprend pas, quoi ... Ça rentre ou ça ne rentre pas.* », hérité de sa pratique de l'enseignement secondaire et de ses expériences personnelles d'apprentissage par imprégnation.

L'accès au texte du savoir, correspond pour elle à la maîtrise du lexique de spécialité (« (...), *il faut bien maîtriser pour parler comme lui* [le professeur] »), mais elle reste très tributaire de « *ses mots* », « *ses notes de cours* », du registre de la désignation.

Seconde étude de cas : tentative de synthèse

Pour Anne, le savoir et son acquisition se distinguent par une double « culture ». Si elle poursuit des études, c'est avant tout pour s'équiper d'une culture professionnelle qui fera d'elle une ergothérapeute compétente, reconnue comme telle. Elle souhaite y aboutir rapidement (« *parce que j'ai traîné au lycée (...) et pour être indépendante (...)* »), non sans considérer qu'une maturation est requise, et que cela représente des obstacles à franchir compte tenu notamment d'une santé fragile. Sa sensibilité à la relation avec l'autre, avec le futur patient, oriente son intérêt pour la psychologie.

L'acquisition de connaissances non directement centrées sur son projet professionnel relève pour elle d'une « *culture hobby extrascolaire* ».

L'intérêt est son moteur d'apprentissage (« *j'ai du mal à apprendre pour apprendre, il faut que je voie à quoi ça pourrait servir* »), et lui permet de se construire. La manière dont le cours de psychologie est mené lui convient donc. Il lui permet d'être attentive dans l'auditoire, de réfléchir. Mais lorsqu'il s'agit d'étudier pour l'examen, plusieurs difficultés interviennent : le texte incertain de ses notes, les mots qui perdent de leur sens (« *ça me parle sur le moment au cours, le cours me parlait moins au moment d'étudier* ») et qu'il faut mémoriser, une forme de questions d'examen qui ne lui permet pas d'exprimer ce qu'elle comprend.

Conclusion

Les deux étudiantes suivies à l'occasion de ce cours de psychologie de 1^{ère} année d'un cursus en ergothérapie ont obtenu des notes nettement insuffisantes à l'examen de juin (6 et 7/20).

Leur profil personnel diffère sur plusieurs points : l'orientation des études secondaires, le cheminement pour choisir des études d'ergothérapie, les obstacles rencontrés dans le parcours scolaire, la maîtrise de la langue, l'expérience d'un milieu professionnel.

Mais à côté de ces dissemblances, se révèlent des traits communs. Toutes deux se sont engagées dans ces études parce qu'elles sont courtes, qu'elles leur permettront rapidement de s'insérer dans le marché du travail. Elles perçoivent l'ergothérapie comme un champ d'action qui apporte des résultats concrets, ce que la psychologie ne promet pas à coup sûr à leurs yeux. Les cours théoriques, ne déclenchent pas vraiment leur enthousiasme. Orientées vers les savoirs utiles, elles recherchent au travers des théories psychologiques les applications pratiques, pour la compréhension d'elles-mêmes, et surtout pour la résolution de problèmes dans la profession. Elles ne sont pas tournées a priori vers des interrogations sur la constitution même du savoir. Elles s'investissent dans la recherche du sens lorsque les objets de savoir présentés leur apparaissent comme assez directement accessibles.

Durant les entretiens, malgré nos tentatives de les déclencher, les occasions d'échanger sur des questions relatives à des objets de savoir abordés au cours furent très rares. Or nous avons perçu, en assistant à certains cours, un comportement de manifeste implication de la part des étudiantes. Nous avons fait l'hypothèse qu'il fallait attendre la période d'étude (relecture des notes) pour qu'elles soient prêtes à ce type d'échanges. Ce ne fut le cas ni deux semaines avant l'examen, ni deux semaines après.

Les caractéristiques observées qui précèdent apparaissent avoir une incidence quant aux difficultés particulières rencontrées par ces étudiantes dans l'étude du cours tel qu'il a été mené par l'enseignant, lui-même soumis aux contraintes que nous avons rappelées.

Les étudiantes sont accessibles au savoir pour autant que l'enseignant opère un travail attentif de facilitation : nombreux exemples, occasions d'observations personnelles, réexpressions des termes spécialisés ... ; toutes actions didactiques familières de l'enseignement secondaire qui mènent à **ramener le savoir au registre de la désignation**. Muriel et Anne se montrent très satisfaites de cet apprêt didactique, comme d'ailleurs les autres étudiants approchés lors de nos premières observations. Dès qu'il s'agit de s'aventurer dans des débats non résolus relatifs à la connaissance des faits psychologiques, d'établir des relations entre approches théoriques différentes, donc d'**approcher le registre de la signification**, elles ont **tendance à « décrocher »**.

Cette tendance se manifeste aussi si l'enseignant emploie, dans un discours ramassé, un certain nombre de termes spécialisés déjà rencontrés pour en expliquer un nouveau, comme ce fut le cas par exemple pour expliquer les mécanismes de défense. Lorsque cette difficulté est mise en commun à l'occasion d'un « jeu » de compréhension en petits groupes, Muriel a tendance à se réassurer en considérant que « *c'est vrai qu'en psychologie chacun a sa façon de voir ...* ». Considération que l'enseignant ne déconstruit pas en première année.

Une autre difficulté significative naît de la **rupture du contrat didactique perçu**. Cette rupture s'est révélée, pour les deux étudiantes, après l'examen.

L'enseignant avait annoncé une épreuve composée exclusivement d'items lacunaires. Des exemples de questions, cités oralement et reproduits sur le site Internet. Et l'épreuve administrée ne s'écarta pas de l'annonce. Ce sont la difficulté rencontrée pour compléter les items et l'exigence appliquée à la correction qui ont surpris Muriel et Anne : il ne s'agissait pas de trouver les mots compatibles avec le contexte des phrases, de compléter avec « *mes mots* » (Muriel), mais bien d'utiliser « *ses mots* ». Par ailleurs, les exemples de questions ouvertes « pour guider votre étude », mentionnées dans le syllabus, suggéraient de pouvoir restituer des définitions, des caractéristiques, des explications. Or, l'épreuve comprenait des définitions, des énoncés au sein desquels des mots étaient à insérer. « *Ce n'est pas la même chose* », dira Muriel. On le voit, l'effort de transparence ne parvient pas à garantir une anticipation idoine. Avant l'épreuve, unique, « *on ne sait pas trop à quoi s'attendre* ».

Une autre forme de rupture est plus implicitement exprimée par les étudiantes. Elles s'accordent à apprécier le souci permanent qu'a l'enseignant de soutenir de multiples façons leur attention, leur intérêt tout au long des cours. Ces derniers sont « *plaisants* » à suivre, à l'opposé d'autres enseignements, et donnent le sentiment, sur le moment, de pouvoir comprendre. Elles vivent les exigences et la restriction de l'épreuve d'évaluation comme non congruentes. Ce **contraste entre contexte agréable du cours et exigence à l'évaluation** joue comme une sorte de piège.

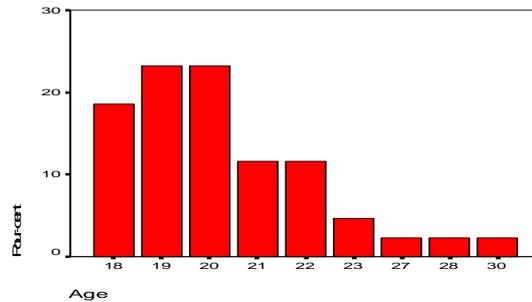
La contrainte rencontrée par l'enseignant de ne pouvoir, en 1^e année, s'appuyer sur des exemples vécus ou observés d'ergothérapie, l'amène à traiter des thèmes généraux de manière assez **déconnectée de la pratique cible**. L'orientation des étudiantes les mène à ne pas investir un effort personnel d'approfondissement des chapitres dont elles ne voient pas avec évidence l'utilité pratique.

Ce cours de psychologie aborde des thèmes qui les concernent personnellement, mais comme véritable objet d'étude et non comme réflexion commune au départ d'expérience personnelle, telle que la psychologie se présentait dans le cursus antérieur. Or, si les visées du cours dans le cursus sont autres et ne peuvent rencontrer pleinement une relation affective au savoir, il en résulte une « déception », voire un obstacle à l'apprentissage de ce champ disciplinaire.

ANALYSE QUANTITATIVE

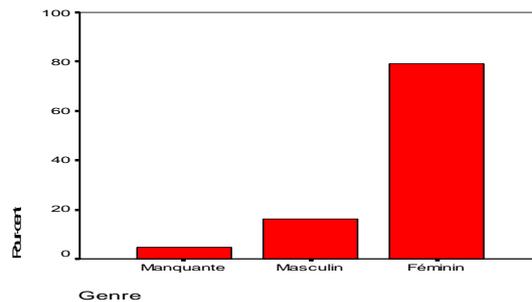
I. Analyse générale du profil des étudiants

L'âge des étudiants



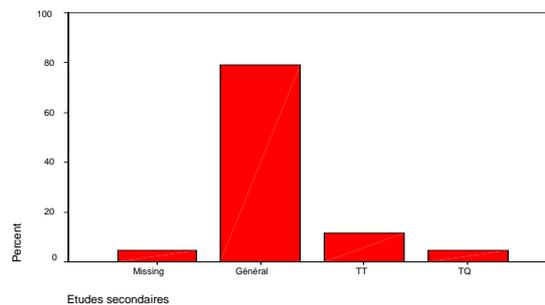
Au niveau de l'âge, 65,1% des étudiants inscrits en première année ont un âge situé entre 18 et 20 ans. Notons un pourcentage assez élevé (27,9%) d'étudiants âgés de 21 à 23 ans.

Le genre



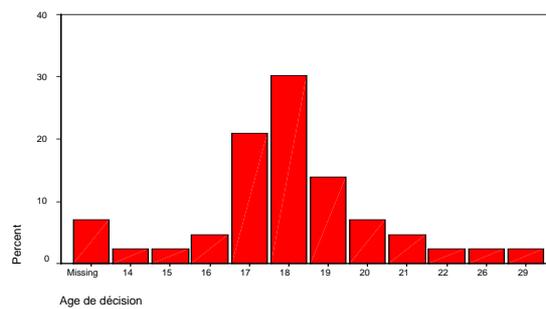
Ce type d'études semble d'avantage attirer les filles que les garçons : 79,1% des étudiants sont des filles.

Les études secondaires



Une large majorité des étudiants (79,1%) sont issus de l'enseignement général. Les pourcentages d'étudiants issus de l'enseignement technique de transition (TT) s'élève à 11,6% et celui d'étudiants issus de l'enseignement technique de qualification (TQ) est de 4,7%.

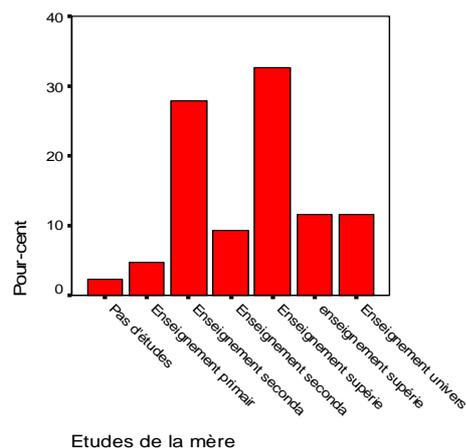
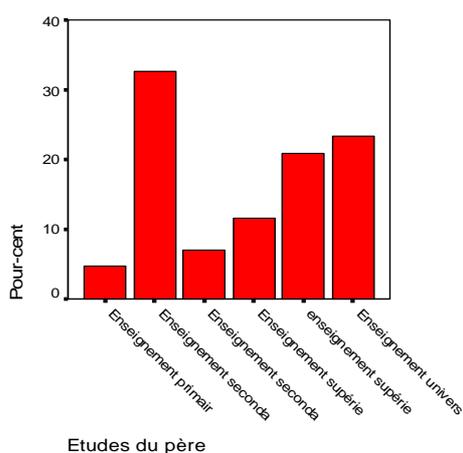
Age de décision des études entreprises



Un peu plus de la moitié (65,1%) des étudiants interrogés a choisi d'entreprendre des études d'ergologie entre 17 et 19 ans, ce qui correspond plus ou moins à la fin de l'enseignement secondaire, période courante pour prendre ce type de décision. Toutefois, il est intéressant de souligner la présence de trois autres groupes d'étudiants :

- le premier est composé d'étudiants ayant décidé d'entreprendre des études d'ergologie entre 14 et 16 ans, il représente 5% de notre population ;
- le second est composé d'étudiants ayant décidé d'entreprendre des études d'ergologie entre 21 et 22 ans, il représente 7% de notre population. Il est possible que ces étudiants se soient réorientés suite à un ou plusieurs échecs dans d'autres orientations à l'Université ;
- enfin, le troisième groupe ne correspond qu'à une très faible proportion de la population que nous avons interrogée : soit 4,6%. Toutefois, il nous a semblé important de le pointer car il est constitué d'étudiants ayant pris la décision d'entreprendre des études de psychologie après 25 ans. Nous pensons que ces étudiants ont enchaîné un premier cycle en Haute Ecole soit après avoir terminé un cycle complet dans l'enseignement supérieur (court, long ou universitaire), soit repris des études après avoir travaillé quelques années, soit une combinaison de ces deux formules.

Le niveau d'étude des parents



Nous nous sommes servis du niveau d'études du père et de la mère pour déterminer la catégorie socioculturelle d'origine des étudiants interrogés.

Concernant le niveau d'études du père :

Le premier niveau d'études rencontré concerne les étudiants ayant un père diplômé de l'enseignement secondaire technique ou professionnel, avec un pourcentage de 32,6 %. Nous pouvons ajouter à ce taux, le pourcentage des étudiants ayant un père sans diplôme, soit 4,7%. Nous pouvons donc considérer que 37,3% des étudiants appartiennent à une catégorie socioculturelle moins favorisée.

Le second niveau d'études rencontré est celui de l'enseignement universitaire avec un taux de 23,3% auquel nous ajoutons le pourcentage d'étudiants ayant un père diplômé de l'enseignement supérieur de type long (20,9%) pour obtenir la catégorie des étudiants venant d'un milieu socioculturel favorisé (44,2%).

Enfin, en additionnant les pourcentages des pères ayant fait des études secondaires générales (7%) ou des études dans l'enseignement supérieur de type court (11,6%), nous obtenons le chiffre suivant : 18,6% qui correspond au pourcentage d'étudiants issus d'une catégorie socioculturelle moyenne.

Concernant le niveau d'études de la mère :

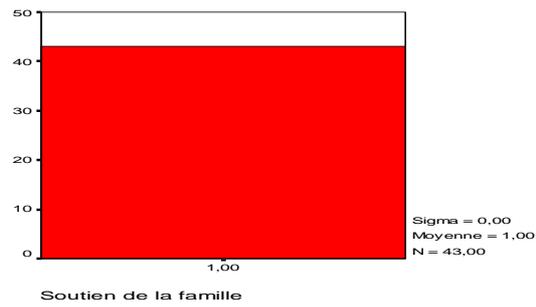
Le premier niveau d'études rencontré concerne cette fois les étudiants ayant une mère diplômée de l'enseignement supérieur de type court, avec un taux de 32,6%. Viennent ensuite l'enseignement secondaire technique ou professionnel (27,9%), l'enseignement universitaire et l'enseignement supérieur de type long (pourcentages identiques : 11,6%), l'enseignement secondaire général (9,3%), l'enseignement primaire (4,7%), et enfin les mères n'ayant pas de diplôme (2,3%).

Regroupés en terme de catégories socioculturelles au regard du niveau d'études de la mère :

- 23,2% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle favorisée ;
- 41,9% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moyenne ;
- 34,9% des étudiants sont issus d'une classe socioculturelle moins favorisée.

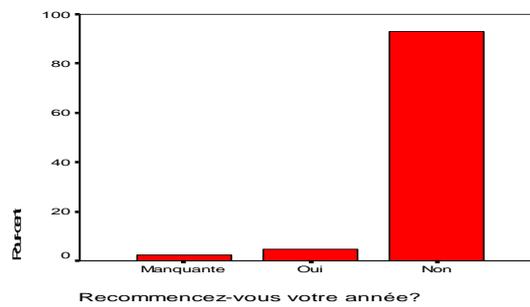
Au regard de cette analyse qui tente de traduire la catégorie socioculturelle des étudiants, nous pouvons constater que si les pères ont généralement réalisé des études supérieures de type long ou universitaire (44,2%), les mères ont plutôt suivi des études secondaires générales ou de type court (41,9%). Notons que la proportion de pères et de mères n'ayant pas de diplôme ou ayant un diplôme plutôt faible est pratiquement identique.

Perception de l'intérêt du cercle familial pour les études entreprises



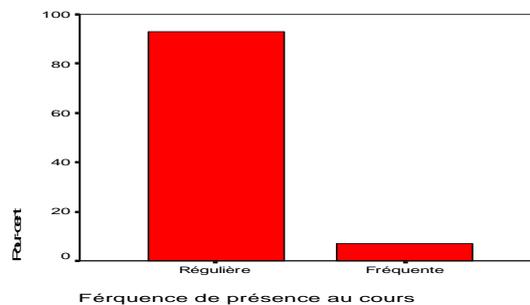
Tous les étudiants ressentent un véritable intérêt de la part de leur cercle familial pour les études qu'ils ont entreprises.

Redoublement



4,7% des étudiants inscrits dans cette première année d'études en ergologie déclarent recommencer leur année.

Fréquentation du cours



93% des étudiants interrogés déclarent assister régulièrement au cours PSYCHO 03, alors que seulement 7% des étudiants déclarent y assister de manière fréquente. Notons qu'aucun étudiant ne déclare participer aux cours de manière irrégulière.

En guise de résumé

Si l'on tente de caractériser les étudiants ayant répondu au questionnaire, on pourrait dire ceci : nés pour les $\frac{3}{4}$ d'entre eux d'un couple dont au moins un de deux parents a terminé des études supérieures, ils ont majoritairement (80%) suivi un enseignement général dans le secondaire. C'est à la fin de ce dernier ou dans l'année qui l'a suivie, qu'ils semblent avoir pris la décision (17,18 ou 19ans) d'entamer des études en ergothérapie. Notons que cette décision a très clairement rencontré l'aval de leurs proches puisque TOUS les étudiants affirment percevoir un réel intérêt de leur cercle familial pour les études qu'ils ont entamées.

En ce qui concerne leur âge actuel, ils ont en moyenne 20 ans. Toutefois, ce chiffre doit être nuancé par la présence d'un petit groupe d'étudiants ayant entre 23 et 30 ans dont l'effet est, incontestablement, de vieillir la moyenne d'âge des étudiants interrogés. Ainsi, si l'on ne tient pas compte de ce petit groupe, l'âge moyen des étudiants s'élève à 19 ans et demi.

Enfin, soulignons que les étudiants interrogés sont pour la plupart des jeunes femmes (près de 80%), déclarent assister de manière régulière au cours (plus de 90%) et sont inscrits pour la première fois en BA1.

II. Questionnaire soumis aux étudiants

Pour les questions suivantes, cochez (x) le degré d'accord qui vous semble le plus proche de votre sentiment				
	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Ne pas tout comprendre me gêne.				
Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.				
J'essaie souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.				
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires.				
En psychologie, une théorie commence toujours par l'observation de faits.				
Le vocabulaire utilisé par le professeur me pose problème.				
J'aime qu'on me dise précisément ce que je dois faire pour l'examen.				
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.				
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				
Ce cours est intéressant car il me permet d'aider les autres.				
Il est important que ce cours tienne compte de la réalité de notre future profession.				

Parmi les propos de l'enseignant, je distingue aisément ce qui est important de ce qui tient plutôt de son opinion personnelle ou de l'anecdote.				
Ce qui m'importe c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.				
Je ne travaille mes cours qu'à l'approche des examens.				
Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.				
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				
Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison.				
Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.				
Etudier la psychologie permet de mieux se comprendre.				
Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.				
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				
L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens que l'on peut établir avec d'autres cours.				
Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.				
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.				
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				
Au travers des discussions menées avec d'autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion quand ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.				
Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois.				
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				
Je ne comprends pas certaines notions car trop d'informations me parviennent à la fois.				
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt de ce cours.				
Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.				
En psychologie, le vocabulaire n'est pas très important.				
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète qu'on en fera après les études.				
La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.				

Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.				
Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la psychologie, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.				
Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.				
Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles découvertes surviennent.				
Ce cours correspond à mes attentes.				
Quand je ne comprends pas tout dans ce cours, je me sens mal à l'aise.				

Effectuez un classement par ordre d'importance des propositions qui suivent les questions reprises ci-dessous. (1 = le plus important)

Je me préparerai à l'examen :	
en rédigeant un résumé fidèle au cours	
en réalisant des schémas que je mémoriserai	
en assimilant tous les détails du cours	
en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	
en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important	
Apprendre c'est:	
se transformer	
comprendre les autres	
accumuler des connaissances	
s'insérer dans la société	
Ce qui me semble indispensable à maîtriser en terme de capacité dans ces études c'est:	
dire la même chose en langage technique ou symbolique	
pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux	
d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours	
de réécrire avec mes mots certaines parties du cours	

Questions ouvertes :

Racontez un événement significatif de votre vécu d'étudiants dans ce cours.

Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant?

III. Analyse des réponses en terme de fréquence

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

En ce qui concerne ce que nous avons appelé **la suspension provisoire du sens**, une large majorité d'étudiants (90,7%) affirme être gênée si elle ne comprend pas tout dans un cours (notons que l'item 100 est rédigé de façon très généraliste). De même, quand la question est plus précise, la plupart des étudiants déclarent accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant et avancent que si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard (83%). Il semblerait donc qu'une large partie de notre population étudiante semble accepter la suspension du sens dans son rapport à la **signification**.

Notons que ce résultat ne semble pas pouvoir être expliqué par une recherche de renseignements supplémentaires puisque seulement 48,8% des étudiants répondent positivement à l'item 501 (« *j'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris* »).

En revanche, les étudiants se montrent plus dubitatifs envers ce qu'il pensent devoir maîtriser pour comprendre un exposé : 63,4% d'entre eux estiment que « *pour comprendre un exposé, toutes les notions auxquelles il est fait appel doivent déjà avoir été étudiées* ». Pour ces étudiants, il semblerait donc que pour comprendre réellement un exposé ou une nouvelle notion, il ne soit pas toujours nécessaire d'introduire de la **désignation** dans la présentation du savoir.

En ce qui concerne la **contextualisation** qui est mentionnée dans notre cadre théorique comme étant liée à la désignation, l'analyse des fréquences à l'item 102 (« *pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser* ») indique une cohérence avec l'analyse de ce qui précède puisque les étudiants adoptent à nouveau une attitude ambivalente face à cet item (40,4% le rejettent et 59,5% l'acceptent).

Enfin, concernant les autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours, la majorité des étudiants interrogés (93,1%) déclare aisément distinguer, dans les propos de l'enseignant, ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote. Dans la même proportion, 90,5% des étudiants rejettent le fait que le vocabulaire utilisé par le professeur puisse leur créer des difficultés. En revanche, les réponses des étudiants sont nettement plus partagées en ce qui concerne l'item 208 (« *je ne comprends pas certaines notions car trop d'informations me parviennent à la fois* ») puisque si 53,5% des étudiants l'acceptent, 46,5% le rejettent.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

En ce qui concerne l'intérêt que les étudiants portent aux résultats du savoir ou au contraire à sa justification, 76,7% des étudiants semblent privilégier les raisonnements menant aux parties conclusives du cours. Notons que près de 69,1% des étudiants affirment préférer les débats contradictoires aux résultats fermes, ce qui est cohérent avec la première partie de ce paragraphe.

Concernant les aspects liés à la problématisation du cours, la majorité des étudiants (88,1%) semble accepter le caractère construit du savoir puisqu'ils affirment que la psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre. Ce résultat est confirmé par le pourcentage d'étudiants (67,5%) qui réfutent le fait de ne plus savoir quoi penser, ni qui a raison quand l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question.

Les avis vont dans le même sens en ce qui concerne le caractère provisoire des notions qui leur sont enseignées puisque 72,1% des étudiants affirment se rendre compte que « *toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent* » (la pratique source).

Quant à la présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible, les étudiants sont assez unanimes. En effet, 66,7% des étudiants justifient « *l'intérêt de suivre ce cours par l'utilisation concrète qu'ils en feront après leurs études* ». Cependant, quand nous évoquons plus directement un cours qui attache de l'importance à la prise en compte de la réalité professionnelle des étudiants, les avis se radicalisent : 100% des étudiants se déclarent en accord avec l'item.

Enfin, presque deux tiers des étudiants (64,3%) déclarent avoir hâte de terminer leurs études pour s'accomplir dans la vie professionnelle.

3. La question du contrat didactique

Les avis des étudiants sur les attentes de l'enseignant quant à l'évaluation sont assez partagés : 53,5% des étudiants déclarent avoir des difficultés à anticiper ce qu'on leur demandera lors de l'évaluation.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

Si de nombreux étudiants (88,4%) semblent être bien conscients des changements qui s'opèrent en eux sur le plan intellectuel suite à la poursuite d'études supérieures (« *poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment* »), notons que ce changement est moins bien perçu sur le plan relationnel. En effet, ils sont près de 69% à réfuter que leur entrée dans l'enseignement supérieur puisse avoir changé leur positionnement face à leur famille et à leurs amis.

La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

Il semblerait que les étudiants ne perçoivent pas le savoir enseigné comme étant arbitraire. En effet, ils récusent massivement (81,4%) l'item suivant : « *les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant* ».

De manière moins cohérente, seulement 53,7% des étudiants interrogés réfutent le fait qu'il faille être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant pour comprendre le cours PSYCHO 03.

5. Les attitudes d'étude

Une très faible majorité d'étudiants (55,8%) déclarent travailler leurs cours durant l'année.

Une large majorité d'étudiants (95,3%) trouve important, lors de l'étude, d'essayer de relier les idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines. Toutefois, de façon quelque peu paradoxale, 79,1% des étudiants déclarent en même temps préférer étudier chaque partie du cours dans l'ordre, en les traitant une à la fois.

Par contre, les avis sont assez partagés (36,6% de désaccord et 63,4% d'accord) sur le fait que l'intérêt de suivre ce cours de psychologie puisse résider dans les liens qu'il permettrait d'établir avec d'autres cours.

Préparation à l'examen :

Les attitudes qui sont privilégiées par les étudiants sont par ordre décroissant :

- (1) en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important
- (2) en rédigeant un résumé fidèle du cours
- (3) en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant
- (4) en réalisant des schémas que je mémoriserai
- (5) en assimilant tous les détails du cours

Les compétences considérées indispensables par les étudiants pour se préparer à l'examen sont, par ordre décroissant :

- (1) réécrire de façon synthétique les grandes lignes du cours
- (2) écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours
- (3) pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux
- (4) dire la même chose en langage technique ou symbolique

Conception de l'apprentissage :

Pour les étudiants, il semblerait qu'apprendre corresponde avant tout au fait d'accumuler des connaissances. Ensuite, apprendre serait une manière d'affiner sa compréhension des autres. Enfin, apprendre permettrait de s'insérer dans la société et de se transformer.

Notons que l'association entre apprentissage et compréhension des autres est très certainement liée à la formation en ergothérapie que suivent les étudiants que nous avons interrogés.

6. D'autres dimensions intéressantes

Intérêt pour la psychologie

Il semblerait que les étudiants estiment que la psychologie permette de mieux se comprendre (78,6%) mais aussi de mieux comprendre le fonctionnement humain en général (92,9%).

Intérêt pour le cours justifié par...

Il semblerait que l'intérêt porté au cours PSYCHO 03 soit progressif. En effet, si le nombre d'étudiants identifiant, dès le départ, l'intérêt du cours PSYCHO 03 avoisine les 65%, celui des étudiants dont l'intérêt pour ce cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent, atteint les 71,5%.

Comme dit précédemment, il semblerait également que ce cours aide les étudiants à mieux comprendre le fonctionnement humain (92,9%). Par contre, les étudiants ne semblent pas clairement voir en quoi la connaissance de ces mécanismes pourrait leur être concrètement utile pour leur future profession.

Enfin, 81,4% des étudiants semblent estimer que ce cours ne leur permet pas de pouvoir aider les autres.

IV. Analyse croisée des différentes dimensions du rapport au savoir

Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, de nombreux étudiants semblent éprouver une difficulté à penser le monde en dehors de son ancrage dans des situations concrètes et familières (**la désignation**).

Or, dans l'enseignement supérieur, les énoncés de certains cours ne font bien souvent plus appel à des situations exemplifiées et connues. Le sens du discours ne se dégage dès lors plus du rapport qu'entretiennent ces énoncés avec une réalité immédiate et concrète partagée entre l'enseignant et les étudiants, mais émerge de leurs organisations internes. C'est ce que nous avons appelé, à l'instar de Deleuze, **la signification**.

Nous proposons dans ce qui suit d'examiner, d'une part, la manière dont les étudiants perçoivent cette question du sens dans cette double dimension, et d'autre part, d'évaluer auprès de notre population les différentes caractéristiques des savoirs enseignés qui seraient liées ou non à cette question du sens. Par la suite, nous examinerons, à leur tour, ces caractéristiques dans leurs relations mutuelles, ainsi que la question du rapport identitaire avec le savoir.

Remarque méthodologique

Le caractère proche de certains items nous a permis de les regrouper. Ils forment, alors, une variable pour laquelle nous allons calculer un indice. Cet indice variera de « 0 » à « X » en fonction du nombre d'items regroupés en une variable et nous permettra de mesurer le degré d'accord global des étudiants avec chaque variable.

Ainsi, pour une variable construite à partir du regroupement de 5 items, l'indice pourra prendre des valeurs allant de « 0 » à « 5 » en fonction du nombre de fois où l'étudiant a coché les réponses « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord ». La fréquence de l'indice nous indiquera le nombre d'étudiants ayant répondu 0, 1, 2, 3, 4 ou 5 fois « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord ».

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrer dans la signification

Le tableau ci-dessous reprend les deux questions très généralistes qui demandent aux étudiants s'ils sont gênés et mal à l'aise quand ils ne comprennent pas tout dans le cours.

Variable 1 :

Item 100 : Ne pas tout comprendre me gêne.

Item 103 : Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

indice	fréquence
0	4
1	22
2	17

Un peu plus d'un tiers des étudiants (39,53%) sont globalement d'accord avec les deux items et seulement 9,3% se déclarent totalement en désaccord.

En revanche, quand les questions sont formulées de façon plus précise (variable 2) et interrogent les étudiants sur l'évolution de leur intérêt pour le cours, sur leur acceptation de ne pas tout comprendre de façon immédiate, etc., les réponses recueillies entrent dans la signification.

Variable 2 : Suspension du sens 1

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

indice	fréquence
0	0
1	5
2	13
3	22
4	3

Excepté pour l'indice 4, nous pouvons constater que plus l'indice est élevé, plus le nombre d'étudiants a également tendance à s'élever. Si nous prenons les valeurs extrêmes, aucun étudiant ne se déclare totalement en désaccord avec les items et seulement 3 étudiants sont en accord avec tous les items.

L'entrée dans la signification suppose-t-elle bien une intégration du savoir ne pouvant se réaliser que de façon différée ?

Pour répondre à cette question, nous allons croiser l'item 106 aux autres items de la variable 2. En effet, si un étudiant accepte de suspendre provisoirement le sens d'une notion, son intérêt pour le cours devrait augmenter au fil des séances. Si cette hypothèse est vérifiée, nous pourrions avancer que les étudiants concernés entrent bien dans la signification.

L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent * Suspension du sens 2
Crosstabulation

			Suspension du sens 2				Total
			0	1	2	3	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent	Pas d'accord	Count		2	2	6	10
		% of Total		4,8%	4,8%	14,3%	23,8%
	Plutôt d'accord	Count	2	7	13	2	24
		% of Total	4,8%	16,7%	31,0%	4,8%	57,1%
	Tout à fait d'accord	Count		4	3	1	8
		% of Total		9,5%	7,1%	2,4%	19,0%
Total	Count	2	13	18	9	42	
	% of Total	4,8%	31,0%	42,9%	21,4%	100,0%	

Figure : Item 106 croisé avec les items 101, 107 et 501 (= variable 3 « suspension du sens 2 »).

A la lecture de ce tableau, nous pouvons constater qu'entrer dans la signification suppose bien, pour 19 étudiants, d'accepter un temps d'apprentissage plus ou moins long. En effet, si l'on additionne le nombre d'étudiants ayant à la fois répondu « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord » à l'item 106 au nombre d'étudiants ayant un indice 2 ou 3 à la variable « suspension du sens 2 », nous obtenons le pourcentage de près de 45,3% des étudiants interrogés qui entrent dans la signification.

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

Variable 4 : La nécessité de contextualiser le savoir

Item 102 : Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

Item 111 : Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

indice	fréquence
0	14
1	24
2	5

Parmi les étudiants interrogés, 5 sont « plutôt d'accord » et/ou « tout à fait d'accord » avec les deux items relatifs à la nécessité de voir le savoir contextualisé et 24 le sont avec un item sur les deux. Globalement, 12% des étudiants seraient donc en demande d'un cours systématiquement contextualisé, 55,8% des étudiants seraient en demande de voir le cours un peu plus contextualisé alors que 32,2% des étudiants ne se trouveraient pas dans cette situation.

Le besoin de contextualiser une notion abstraite vue au cours pour la comprendre peut-il coexister avec l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons effectué plusieurs croisements entre variables (voir annexes). Voici celui qui nous a permis de répondre à cette question.

Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser	Pas du tout d'accord	Count			3		3
		% of Total			7,1%		7,1%
	Pas d'accord	Count	1	5	7	1	14
		% of Total	2,4%	11,9%	16,7%	2,4%	33,3%
	Plutôt d'accord	Count	3	7	4	1	15
		% of Total	7,1%	16,7%	9,5%	2,4%	35,7%
	Tout à fait d'accord	Count		1	8	1	10
		% of Total		2,4%	19,0%	2,4%	23,8%
Total	Count	4	13	22	3	42	
	% of Total	9,5%	31,0%	52,4%	7,1%	100,0%	

La lecture de ce tableau nous permet de mettre en évidence l'existence d'étudiants qui acceptent :

- de suspendre le sens d'une notion (suspension du sens 1- indices 3 et 4) ;
- et qui reconnaissent avoir besoin de contextualiser une notion abstraite vue au cours pour la comprendre (« plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord »).

Notons que ce constat nous permet de répondre positivement à la question que nous avons posée ci-dessus. En effet, parmi les étudiants interrogés, 33,3% affirment à la fois accepter de suspendre provisoirement le sens d'une notion et avoir besoin de contextualiser une notion abstraite pour la comprendre.

2. La question du sens des concepts ou des énoncés et ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Ce qui est jugé important dans le savoir

Variable 5 : accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches de validation qui y conduisent

Item 109 : Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

indice	fréquence
0	23
1	17
2	3

Parmi les étudiants interrogés, 23 sont en désaccord complet avec nos deux items, 17 sont d'accord avec un des deux items et seulement 3 étudiants sont d'accord avec les deux items.

Il semblerait donc que près de 54% des étudiants interrogés refusent d'accorder prioritairement leur attention à des savoirs fermes et bien établis, leur préférant les raisonnements qui y ont conduit. Nous pouvons donc considérer que ces étudiants témoignent d'un intérêt particulier pour la validation des savoirs plutôt que pour leurs résultats.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre la façon dont les résultats du savoir sont communiqués et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Etant donné que le croisement de la variable 5 (communication des résultats) avec la variable 2 (suspension du sens 1) donnait lieu à des résultats trop dispersés pour pouvoir établir un lien entre ces variables (voir annexes), nous avons choisi de croiser certains items isolés terme à terme.

Deux croisements d'items nous apparaissent significatifs :

Croisement 1 : (tableau de contingence en annexe)

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Parmi les 76,1% des étudiants qui déclarent avoir un intérêt grandissant pour les cours au fur et à mesure que ceux-ci se poursuivent, 61,5% ne semblent pas privilégier les parties conclusives du cours au détriment des raisonnements qui y ont conduit.

Notons que près de 15% des étudiants interrogés sont en accord avec les deux items.

Croisement 2 : (tableau de contingence en annexe)

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Parmi les 48,8% d'étudiants qui déclarent accepter de ne pas tout comprendre lors des cours car ils prennent le temps de se renseigner sur ce qu'ils n'ont pas compris, 39% marquent un désaccord avec le fait de privilégier les parties conclusives du cours au détriment des raisonnements qui y ont conduit.

Notons que près de 10% des étudiants interrogés sont en accord avec les deux propositions.

Suite à l'analyse de ces deux croisements, nous pensons pouvoir affirmer qu'il existe bel et bien un lien entre l'intérêt pour la validation du savoir plutôt que pour ses résultats et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion. Autrement dit, ces deux croisements nous indiqueraient une relation significative entre l'attitude d'étudiants qui semblent à la fois privilégier la signification et la validation du savoir.

La problématisation du savoir et la pratique source

Variable 6 : Problématisation du savoir

Item 115 : L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires (recodé à l'inverse).

Item 201 : Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

Item 202 : Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison (recodé à l'inverse).

Item 203 : La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.

indice	fréquence
0	0
1	4
2	8
3	14
4	17

Nous constatons que plus l'indice est élevé, plus le nombre d'étudiants augmente.

Si nous examinons les valeurs extrêmes, nous pouvons mettre en évidence ceci : d'une part, aucun étudiant ne semble être en désaccord total avec l'ensemble des items et d'autre part, 17 étudiants sont en accord avec tous les items.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre la problématisation du savoir et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé la variable 6 (problématisation du savoir) et la variable 2 (suspension du sens 1). Voici leur tableau de contingence :

La problématisation du savoir et la pratique source * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	1	2		4
		% of Total	2,3%	2,3%	4,7%		9,3%
	2	Count	4	1	3		8
		% of Total	9,3%	2,3%	7,0%		18,6%
	3	Count		6	6	2	14
		% of Total		14,0%	14,0%	4,7%	32,6%
	4	Count		5	11	1	17
		% of Total		11,6%	25,6%	2,3%	39,5%
Total		Count	5	13	22	3	43
		% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%

Il apparaît que parmi les 58,2% d'étudiants qui acceptent de suspendre provisoirement le sens d'une notion, 46,6% semblent être conscients du caractère problématisé et instable des savoirs enseignés. Notons que ce résultat abonde dans le sens de notre cadre théorique puisque nous y avons relié la signification et la problématisation.

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

Variable 7 : le savoir faisant appel à la pratique cible

Item 206 : Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.

Item 305 : L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation que j'en ferai après mes études.

Item 306 : Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

indice	fréquence
0	0
1	8
2	35

La lecture de l'indice nous révèle que plus il est élevé, plus le nombre d'étudiants concernés est élevé. Ainsi, aucun étudiant ne semble accorder aucune importance à la prise en compte de leur future profession dans les cours et 81,4% des étudiants interrogés reconnaissent y accorder une importance.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre la présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible et l'acceptation de suspendre provisoirement le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé la variable 7 (le savoir faisant appel à la pratique cible) et la variable 2 (suspension du sens 1). Voici leur tableau de contingence :

Le savoir faisant appel à la pratique cible * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	1	2	4	1	8
		% of Total	2,3%	4,7%	9,3%	2,3%	18,6%
	2	Count	4	11	18	2	35
		% of Total	9,3%	25,6%	41,9%	4,7%	81,4%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

La lecture du tableau nous permet de mettre en évidence que, parmi les étudiants (58,2%) qui acceptent de suspendre provisoirement le sens d'une notion (suspension du sens 1 – indices « 3 » et « 4 »), 46,6% reconnaissent accorder de l'importance à la prise en compte de leur future profession par le cours.

Ainsi, il semblerait que ce n'est pas parce qu'un étudiant recourt à la signification et problématise le savoir, qu'il n'accorde pas d'importance à l'utilisation qu'il pourra faire d'un cours dans sa future profession.

3. La question du contrat didactique

Item concerné :

Item 400 : La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

Les réponses à cet item sont fortement partagées et indiquent des valeurs centrales « pas tout à fait d'accord » (53,5%) / « plutôt d'accord » (46,5%) au niveau de l'analyse des fréquences. Toutefois, nous allons croiser cet item avec l'item 500 (« Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote ») afin de vérifier si les étudiants font preuve de cohérence dans leurs réponses.

a manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen * Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote Crosstabulation

			Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote			Total
			Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen	Pas du tout d'accord	Count % of Total	1 2,3%	4 9,3%		5 11,6%
	Pas d'accord	Count % of Total	2 4,7%	12 27,9%	4 9,3%	18 41,9%
	Plutôt d'accord	Count % of Total		8 18,6%	8 18,6%	16 37,2%
	Tout à fait d'accord	Count % of Total		2 4,7%	2 4,7%	4 9,3%
Total	Count % of Total	3 7,0%	26 60,5%	14 32,6%	43 100,0%	

L'analyse du tableau de contingence met en évidence que près de la moitié des étudiants interrogés (47%) sont globalement en accord avec ces deux propositions. Il en résulte que même si presque tous les étudiants (93,1%) affirment distinguer aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote, seulement la moitié d'entre eux se sentent capables d'anticiper les attentes de l'enseignant à travers la manière dont il donne cours.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations (sur le plan intellectuel)

Variable 8 : l'acceptation de changer ses représentations

Item 303 : Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Item 304 : Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

Plus l'indice est élevé, plus le nombre d'étudiants concernés est important. Autrement dit, seulement deux étudiants ne semblent pas avoir changé leur représentation de la psychologie après quelques semaines de cours alors que 26 étudiants, soit 60% des étudiants interrogés, reconnaissent avoir changé cette dernière.

indice	fréquence
0	2
1	15
2	26

d'étudiants concernés est important. Autrement dit, seulement deux étudiants ne semblent pas avoir changé leur représentation de la psychologie après quelques semaines de cours alors que 26 étudiants, soit 60% des étudiants interrogés, reconnaissent avoir changé cette dernière.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre le fait de changer sa représentation du savoir et celui d'accepter de suspendre le sens d'une notion ?

Etant donné que le croisement de la variable 8 (l'acceptation de changer ses représentations) avec la variable 2 (la suspension du sens 1) ne donnait pas de résultat très marqué (voir annexes), nous avons croisé la variable 8 avec l'item 106 (« l'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent »). Voici le tableau de contingence qui découle de ce croisement :

L'acceptation de changer ses représentations * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent Crosstabulation

			L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent			Total
			Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
L'acceptation de changer ses représentations	0	Count	1	1		2
		% of Total	2,4%	2,4%		4,8%
	1	Count	5	7	3	15
		% of Total	11,9%	16,7%	7,1%	35,7%
	2	Count	4	16	5	25
		% of Total	9,5%	38,1%	11,9%	59,5%
Total	Count	10	24	8	42	
	% of Total	23,8%	57,1%	19,0%	100,0%	

Ce sont les étudiants les plus engagés dans la signification (item 106 – « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord») qui déclarent (50%) le plus souvent avoir changé d'attitude dans leur rapport au savoir (acceptation de changer ses représentations – indice « 2 »).

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

Variable 10 : Le sentiment d'arbitraire du savoir

Item 118 : Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.

Item 209 : Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.

indice	fréquence
0	31
1	6
2	6

Comme nous pouvons le constater dans le tableau des indices, les réponses aux items relatifs au sentiment d'arbitraire du savoir sont fortement concentrées sur l'indice « 0 ». Ce résultat signifie que de nombreux étudiants (72%) ne ressentent pas le savoir dispensé, au sein du cours PSYCHO 03, comme étant arbitraire.

Peut-on établir l'existence d'un lien entre le sentiment d'arbitraire du savoir et l'acceptation de suspendre le sens d'une notion ?

Pour répondre à cette question, nous avons croisé les résultats de la variable 10 (le sentiment d'arbitraire du savoir) avec ceux de la variable 2 (suspension du sens 1). Voici le tableau de contingence qui en découle :

Le sentiment d'arbitraire du savoir * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Le sentiment d'arbitraire du savoir	0	Count	3	9	16	3	31
		% of Total	7,0%	20,9%	37,2%	7,0%	72,1%
	1	Count	1	1	4		6
		% of Total	2,3%	2,3%	9,3%		14,0%
	2	Count	1	3	2		6
		% of Total	2,3%	7,0%	4,7%		14,0%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

Il apparaît clairement que ce sont les étudiants qui acceptent de suspendre le sens d'une notion (suspension du sens 1 – indices « 3 » et « 4 ») qui ne qualifient pas le savoir d'arbitraire (le sentiment d'arbitraire du savoir – indice « 0 »). Ils représentent 44,2% des étudiants que nous avons interrogés.

V. Analyse des caractéristiques des savoirs enseignés dans leurs relations mutuelles

Outre la question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification) que nous avons tenté d'analyser en plaçant celle-ci en relation avec les différentes caractéristiques des savoirs enseignés, nous proposons dans ce qui suit d'examiner ces dernières dans leurs relations mutuelles.

1. Relation : accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches de validation/problématisation (pratique source)

Cette relation interroge ce que nous avons appelé la pratique source. Les résultats du tableau de contingence (voir annexes) croisant ces deux variables nous ont permis de mettre en évidence que les étudiants ayant des indices élevés pour la problématisation du savoir, sont également ceux qui rejettent le plus souvent le fait de privilégier les parties conclusives du cours aux raisonnements qui y ont conduit ou aux résultats fermes. Ces étudiants représentent 44,2% de notre population.

Dans le même ordre d'idée, nous avons croisé les réponses des étudiants à l'item 201 (« *je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent* ») à la variable 5 (accent mis sur les résultats du savoir ou sur la validation).

Ce croisement nous a permis de mettre en évidence que les étudiants répondant « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à l'item 201, sont également ceux qui rejettent le plus souvent le fait de privilégier les parties conclusives du cours aux raisonnements qui y ont conduit ou aux résultats fermes. Ces étudiants représentent 41,9% de notre population.

2. Relation : accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches de validation /pratique cible

Cette relation interroge ce que nous avons appelé la pratique cible. Les résultats du tableau de contingence (voir annexes) croisant ces deux variables nous ont permis de mettre en évidence que les étudiants ayant un indice élevé pour la présentation d'un savoir faisant appel à la pratique cible, sont également ceux qui rejettent le plus souvent le fait de privilégier les parties conclusives du cours aux raisonnements qui y ont conduit ou aux résultats fermes. Ces étudiants représentent près de 46,5% de notre population.

Dans le même ordre d'idée, nous avons croisé les réponses des étudiants à l'item 306 (« *il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession* ») à la variable 5 (accent mis sur les résultats du savoir ou sur la validation).

Ce croisement nous a permis de mettre en évidence que les étudiants répondant « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord » à l'item 306, sont également ceux qui rejettent le plus souvent le fait de privilégier les parties conclusives du cours aux raisonnements qui y ont conduit ou aux résultats fermes. Ces étudiants représentent près de 53,5% de notre population.

3. Relation : pratique source/pratique cible

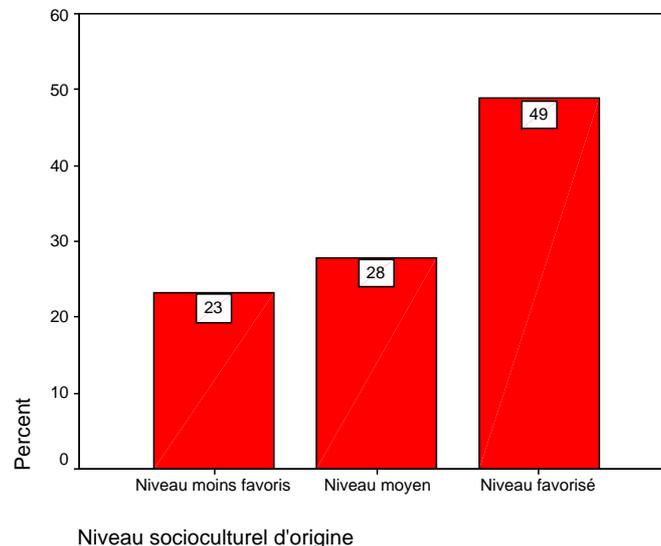
Le tableau de contingence (voir annexes) que nous avons réalisé pour croiser ces deux variables nous a permis de mettre en évidence que les étudiants qui privilégient un cours tenant compte de leur future profession sont également ceux qui problématissent le savoir le plus souvent. Ces étudiants représentent près de 60,5% de notre échantillon.

Il semblerait donc que vouloir problématiquer le savoir, avoir recours à la signification pour lui donner du sens ne soit pas en contradiction avec le fait de trouver important que la présentation du cours tienne compte de la future profession des étudiants.

VI. Analyse croisée des différents niveaux socioculturels des étudiants et des dimensions du rapport au savoir

Pour déterminer la catégorie socioculturelle des étudiants, nous avons effectué les regroupements suivants :

- **Catégorie socioculturelle peu favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou encore diplômé de l'enseignement technique ou professionnel. Cette catégorie concerne **23%** de notre population d'étudiants ;
- **Catégorie socioculturelle moyenne** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court. Cette catégorie concerne **28%** de notre population ;
- **Catégorie socioculturelle favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire. Cette catégorie concerne **49%** de notre population d'étudiants.



1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Le besoin de tout comprendre immédiatement

Le croisement effectué entre les niveaux socioculturels d'origine des étudiants et l'indice calculé pour cette variable (voir annexes) nous a permis de dégager les résultats suivants : les étudiants issus d'une catégorie socioculturelle favorisée sont globalement moins nombreux (28,6%) à répondre positivement aux deux items⁷ que les étudiants des autres catégories (moyen : 50% - moins favorisé : 50%).

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

Le croisement effectué entre les niveaux socioculturels d'origine des étudiants et l'indice calculé pour cette variable (voir annexes) n'a pas permis de dégager de différences réellement significatives entre les étudiants.

Toutefois, la proportion d'étudiants acceptant de suspendre provisoirement le sens d'une notion est un peu plus élevée chez les étudiants provenant d'une catégorie socioculturelle moins favorisée (70%) que chez les étudiants venant d'un milieu moyen (58,3%) et que chez ceux venant d'un milieu socioculturel favorisé (52,4%).

La nécessité de contextualiser le savoir

Cette fois, et bien que la différence entre catégories socioculturelles ne soit pas vraiment significative (voir annexes), nous pouvons relever que les étudiants venant d'un milieu socioculturel moyen sont plus nombreux (50%) que les autres (favorisés : 23,8% - moins favorisés : 30%) à ne pas témoigner d'un besoin de contextualiser le savoir.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

L'accent mis sur les résultats du savoir ou sur les démarches pour le valider

Le croisement (voir annexes) effectué entre les variables nous a permis de mettre en évidence ceci : alors que 83,3% des étudiants issus d'un milieu moyen et que 60% des étudiants moins favorisés réfutent les deux items liés à ce qui est jugé important dans le savoir (résultats vs démarche de validation), c'est-à-dire : le fait de privilégier l'étude d'un savoir bien établi à celle des raisonnements qui y ont conduit ; les étudiants favorisés (52,4%) ne rejettent qu'un seul de ces deux items, témoignant par là de réponses plus ambivalentes que leurs collègues.

⁷ Item 100 : Ne pas tout comprendre me gêne - Item 103 : Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

La problématisation du savoir et la pratique source

Les pourcentages d'étudiants venant de différentes catégories socioculturelles qui semblent avoir une conscience du caractère instable et problématisé du savoir se classent comme suit : les étudiants d'un milieu socioculturel moyen (83,3%), les étudiants d'un milieu socioculturel moins favorisé (80%) et enfin, les étudiants d'un milieu socioculturel favorisé (61,9%).

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

Les résultats (voir annexes) des étudiants venant des différentes catégories socioculturelles et reconnaissant accorder de l'importance au fait que le cours tienne compte de leur future profession sont assez serrés : 90% pour les étudiants moins favorisés, 83,3% pour les étudiants moyens, et enfin, 76,2% pour les étudiants favorisés.

La visée utilitariste des études

Le croisement effectué entre les variables (voir annexes) ne permet pas de dégager de différences réellement significatives sur ce point entre étudiants venant de catégories socioculturelles différentes. En effet, les pourcentages d'étudiants globalement en accord avec l'idée de terminer au plus vite leurs études sont les suivants : 50% pour les moins favorisés, 58,3% pour les moyens et 75% pour les favorisés.

3. La question du contrat didactique

L'analyse du tableau de contingence (voir annexes) révèle des différences importantes entre les réponses des étudiants venant de catégories socioculturelles différentes face à l'anticipation des attentes de l'enseignant pour l'examen à travers la manière dont il donne cours. Ainsi, si une faible majorité (58,4%) des étudiants moyens estime que la manière dont l'enseignant donne cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen, 61,9% des étudiants favorisés estiment que ce n'est pas le cas. En ce qui concerne les étudiants moins favorisés, leurs réponses se divisent exactement en deux.

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations (sur le plan intellectuel)

L'analyse du tableau de contingence (voir annexes) révèle, même si cette différence n'est pas vraiment significative, que les étudiants issus d'un milieu socioculturel moyen acceptent mieux (75%) que les autres de changer leur représentation de la psychologie (étudiants favorisés : 52,4% - étudiants moins favorisés : 60%).

L'acceptation de se transformer (sur le plan relationnel)

La dispersion des résultats, au sein du tableau de contingence (voir annexes) croisant ces variables, ne permet pas de mettre en évidence des différences significatives entre étudiants d'origines socioculturelles différentes.

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

A nouveau, les résultats du croisement (voir annexes) de cette variable et du milieu socioculturel d'origine des étudiants, sont assez serrés : 83,3% des étudiants moyens réfutent l'arbitraire du savoir, suivis par 71,4% d'étudiants favorisés et enfin, 60% d'étudiants moins favorisés.

VII. Analyse des réponses aux deux questions ouvertes du questionnaire

Pour rappel, nous avons recueilli 43 questionnaires.

Les thèmes abordés peuvent se regrouper en trois catégories :

- Le contenu du cours et les bénéfices qu'on peut en tirer.
- Les aspects didactiques du cours (ainsi que les facilités ou difficultés que ces aspects entraînent pour l'apprentissage).
- L'ambiance du cours et les attitudes de l'enseignant.

1. Le contenu du cours et les bénéfices qu'on peut en tirer

Un ensemble de remarques concerne le contenu du cours : 20

Le cours permet de comprendre « *le fonctionnement mental* », « *les comportements humains* », « *le fonctionnement de l'esprit humain* » ; il présente des « *notions de base en psychologie* » ; il permet de « *comprendre les gens* ».

En outre, des remarques évoquent l'intérêt de ces connaissances pour la future profession (ergothérapeute) des étudiants : 11

« *C'est un cours qui permet de mieux comprendre nos futurs patients* ».

2. Les aspects didactiques du cours

Un nombre significatif d'étudiants (15) évoquent comme caractéristique positive, les discussions et débats qui ont lieu dans le cours. Parmi eux, neuf interprètent ce fait comme le droit de chacun à l'opinion et finalement l'absence de vérité :

« *Un fait important qui se passe dans ce cours est que la parole est prise librement et que les conceptions étudiées ne sont pas données comme vérité vraie, mais sont discutées sous forme de débat* ».

« *J'ai vu que le prof n'a pas la vérité absolue. Avec ce cours, le prof découvre la psy en même temps que nous..., il dit qu'il ne sait pas* ».

« *Les différents débats sur des méthodes que l'on aborde en cours. Chacun peut donner son opinion, rien n'est faux, rien n'est vrai* ».

L'assimilation du cours est rendue plus facile par les illustrations : visionnement de vidéos, petites expériences auxquelles les étudiants ont pris part pendant le cours (notamment une sur la mémorisation : 11).

Onze étudiants évoquent le fait que le cours fait référence à des questions psychologiques qui les touchent directement. Mais certains (6) y voient un élément positif, tandis que d'autres (5) signalent avoir été gênés par le fait que le cours décrive un mode de fonctionnement qui les affecte (notamment à propos du conditionnement et à propos de l'anorexie).

« Je trouve intéressant de me retrouver dans certains comportements énoncés lors du cours ».

« Certaines choses peuvent nous interpeller comme lorsqu'on a vu le conditionnement de certaines personnes, et les expériences qui ont été faites. Ça fait réagir ».

« Certains cours traitent de sujets que je peux facilement comparer, associer à ma vie personnelle. Ce genre de situation me met mal à l'aise et est difficilement gérable ».

« Certains cours de psychologie peuvent bloquer certaines personnes. En effet, quelquefois les sujets abordés peuvent toucher certaines personnes, soit par du vécu soit par des pensées qui divergent ».

3. L'ambiance du cours et les attitudes de l'enseignant

Le cours est intéressant, dynamique, vivant : 12.

« Viens voir, ça bouge »

Le cours comporte de nombreuses illustrations et anecdotes, ce qui aide à mémoriser : 9.

« Décontracté tout en restant instructif. Mélange entre vidéos, anecdotes et instruction. »

Le cours est agréable, amusant, se déroule dans un climat de bonne entente, de bonne humeur, avec des fous rires partagés : 6.

Le professeur est théâtral, donne un bon « show », suscite la curiosité : 5.

4. Commentaires et conclusion

Cinq remarques émergent de ces résultats :

- 1) Un quart des étudiants évoquent spontanément le rapport entre le cours et leur future profession : la pratique-cible apparaît là comme une référence importante.
- 2) Le cours semble apprécié, non pas pour ses qualités théoriques, mais parce qu'il est possible de le rapprocher de la réalité immédiatement perceptible : vidéos, expériences menées pendant le cours, anecdotes, références possibles à des situations professionnelles, références possibles au vécu personnel. Les étudiants s'adonnent volontiers aux plaisirs de la désignation.

- 3) Les étudiants semblent avoir une très grande sensibilité au rapport que le cours peut avoir avec leur personne. Une des raisons pour laquelle beaucoup apprécient le cours est qu'il autorise l'expression de leur avis personnel. En outre, ils sont très sensibles (que ce soit positivement ou négativement) au fait que le contenu du cours ait un rapport avec leur vécu personnel.
- 4) Les étudiants de ce cours sont exceptionnellement nombreux (près de la moitié) à évoquer le contenu du cours. Ceux-là manifestent ainsi un intérêt intellectuel au savoir dispensé.
- 5) Un nombre significatif d'étudiants sont sensibles aux aspects relationnels du cours (ambiance, bonne humeur, qualités relationnelles de l'enseignant).

Les deux dernières remarques manifestent deux pôles d'intérêt distincts : intérêt pour le contenu du cours et intérêt pour la qualité relationnel du cours. Nous nous sommes demandés jusqu'à quel point ils pouvaient être exclusifs l'un de l'autre chez les étudiants.

Remarquons d'abord qu'ils correspondent respectivement aux deux regroupements de thèmes que nous avons dénommer ci-dessus A (contenu du cours et bénéfices qu'on peut en tirer) et C (ambiance du cours et attitudes de l'enseignant). A priori, chaque étudiant peut évoquer des thèmes qui se rattachent au regroupement A, ou bien au regroupement C, ou bien aux deux.

Or, ce qu'on constate c'est que 6 étudiants seulement sur les 43 évoquent des thèmes qui se rattachent à la fois au groupe A et au groupe C. Sans être absolument exclusifs l'un de l'autre, les deux centres d'intérêt (pour le contenu d'une part et pour l'aspect relationnel de l'autre) sont rarement conjoints. A six exceptions près, il y a deux catégories distinctes d'étudiants en fonction de ce type d'intérêt.

Or l'appartenance à l'un ou l'autre de ces catégories peut être mise en relation avec le niveau d'études des parents des étudiants.

Pour opérer ce rapprochement nous avons regroupé les niveaux d'études des parents en trois classes :

Classe « bas niveau d'études » qui regroupe :

Pas d'études

Enseignement primaire

Enseignement secondaire technique ou professionnel

Classe « niveau d'études moyen », qui regroupe :

Enseignement secondaire général

Enseignement supérieur de type court

Classe « haut niveau d'études », qui regroupe :

Enseignement supérieur de type long

Enseignement universitaire

Voici comment se répartissent, par rapport au niveau d'études des parents, les catégories d'étudiants définies ci-dessus.

- Parmi les 13 étudiants qui manifestent leur intérêt pour l'aspect relationnel du cours, sans évoquer le contenu du cours :
 - 9 étudiants ont des parents qui sont soit tous les deux de bas niveau d'études, soit l'un de bas niveau d'études et l'autre de niveau moyen.
 - 1 étudiant a ses parents qui sont de niveau moyen d'études.

- 3 étudiants ont des parents qui sont, l'un et l'autre, de haut niveau d'études.
- Parmi les 16 étudiants qui manifestent leur intérêt pour le contenu du cours, sans évoquer l'aspect relationnel :
 - 11 étudiants ont des parents qui sont soit tous les deux de haut niveau d'études, soit le père de haut niveau d'études et la mère de niveau moyen.
 - 1 étudiant a des parents qui sont de niveau moyen d'études.
 - 4 étudiants sont soit tous les deux de bas niveau d'études, soit le père de bas niveau d'études et la mère de niveau moyen.

Sans vouloir tirer une règle générale d'un constat établi sur un faible échantillon, il semble bien que, pour ce cours-ci, le bas niveau d'études des parents prédispose plutôt à être sensible à l'aspect relationnel du cours, tandis que le haut niveau d'études prédisposerait à être sensible au contenu du cours.

VIII. Conclusion

En ce qui concerne la **question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)**, une lecture transversale des résultats de notre recherche nous a permis de relever que si la majorité des étudiants ressent une gêne lorsqu'elle ne comprennent pas immédiatement le sens d'une notion, une bonne partie néanmoins accepte toutefois d'en suspendre provisoirement le sens, témoignant par cette attitude d'une **entrée progressive dans la signification**.

Pour ces étudiants, l'entrée progressive dans la signification semble être étroitement liée au fait d'accepter un temps d'apprentissage plus long, de témoigner d'un intérêt pour la validation du savoir plutôt que pour ses résultats et d'avoir conscience du caractère problématisé et instable du savoir sans que cela ne semble poser de problème. Notons que ces étudiants représentent, grosso modo, la moitié des étudiants auxquels nous avons soumis notre questionnaire.

Au sujet de **la désignation** - c'est-à-dire le fait de pouvoir rapprocher des notions de la réalité immédiatement perceptible – les réponses des étudiants sont assez ambivalentes : ces derniers semblent pencher environ une fois sur deux en faveur de la désignation à travers leurs réponses aux questions fermées. Notons que ce constat est paradoxal par rapport à l'impression générale que donne la lecture des réponses aux questions ouvertes. En effet, nous y avons massivement perçu une appréciation du cours, non pas pour ses qualités théoriques, mais plutôt pour les nombreuses expériences vécues, anecdotes, références possibles au vécu personnel et donc pour son côté très concret.

En ce qui concerne **la question de ce qui est important dans le savoir**, la majorité des étudiants semble à la fois témoigner d'un intérêt pour la validation du savoir plutôt que pour ses résultats, avoir conscience du caractère instable et problématisé des savoirs et accorder une importance fondamentale à la prise en compte de leur future profession par le cours.

Il semblerait donc que ces étudiants soient autant intéressés par **la pratique source** que par **la pratique cible** dans la construction du cours. Ce constat est d'ailleurs confirmé par les réponses aux questions ouvertes. En effet, si un nombre important d'étudiants évoque positivement les discussions et débats qui ont lieu durant le cours (*« un fait qui se passe dans ce cours est que la parole est prise librement et que les conceptions étudiées ne sont pas*

données comme vérité vraie, mais sont discutées sous forme de débats ») ainsi que le contenu de celui-ci, d'autres insistent sur l'intérêt des connaissances acquises durant les cours pour leur future profession (« c'est un cours qui permet de mieux comprendre nos futurs patients »).

Au sujet de **la question de la relation affective et identitaire au savoir**, la majorité des étudiants affirme avoir changé sa représentation de la psychologie après quelques semaines de cours. Il semblerait donc que les étudiants se rendent bien compte des transformations qui se sont produites en eux sur le **plan intellectuel**. Par contre, il semblerait que les étudiants soient nettement moins conscients des changements qui se seraient opérés en eux sur le **plan relationnel**.

Une autre dimension traitant de la relation affective et identitaire au savoir concernait **le sentiment d'arbitraire** de ce dernier. A ce sujet, la lecture transversale de nos résultats nous a permis de relever que très peu d'étudiants considèrent le savoir comme étant l'opinion subjective de l'enseignant. Une partie des réponses aux questions ouvertes abonde en ce sens : « j'ai vu que le prof n'a pas la vérité absolue. (...) », « (...) chacun peut donner son opinion, rien n'est faux, rien n'est vrai ». Notons que ces expressions peuvent laisser entendre une dérive relativiste de la psychologie qui pourrait s'avérer dangereuse, notamment lors de l'examen. En effet, si l'enseignant pose une question, il attend une réponse bien précise et pas celle à laquelle l'étudiant adhère ou celle qu'il juge, sur base de ses propres expériences, la plus correcte. Nous y reviendrons lorsque nous nous intéresserons à la question du contrat didactique.

Toujours au sujet de la relation affective et identitaire au savoir, nous voudrions nous arrêter sur les **aspects relationnels du cours**. En effet, lors de la première partie de cette recherche, nous avons souligné le côté « *plaisant* » et le « *contexte agréable* » du cours. Ainsi, les étudiantes se montraient très satisfaites de l'ambiance générale des cours, celle-ci étant même perçue comme un élément motivant et facilitant la compréhension de notions plus ardues. Cette caractéristique du cours a, à nouveau, été pointée par de nombreux étudiants au travers des questions ouvertes. Ils y décrivent le cours comme étant « *décontracté tout en restant instructif (...)* », dynamique « *viens voir, ça bouge!* », ponctué de « *fous rires* » et le professeur comme étant « *théâtral* » et donnant un « *bon show* ».

En ce qui concerne **la question du contrat didactique**, si presque tous les étudiants affirment aisément distinguer, dans les propos de l'enseignant, ce qui est essentiel de ce qui tient plutôt de l'anecdote, la moitié d'entre eux ne sait pas très bien ce que l'on attend d'elle pour l'examen. Notons que lors de la première partie de cette recherche, nous avons relevé deux hiatus au sujet du contrat didactique.

Le premier concernait la forme de l'examen et plus particulièrement, l'écart entre ce qui avait été annoncé par l'enseignant (des phrases lacunaires à compléter) et les exemples de questions ouvertes « pour guider votre étude » mentionnées à la fin du syllabus. Cet écart avait notamment induit en erreur une des deux étudiantes avec laquelle nous nous étions entretenus. Il est possible qu'il soit à l'origine d'une partie des résultats dispersés que nous avons obtenus à travers le questionnaire.

Quant au second hiatus, il correspondait au contraste entre le contexte agréable du cours et l'exigence liée à l'épreuve d'évaluation. Ainsi, les deux étudiantes que nous avons rencontrées avaient été surprises par la précision des réponses que l'enseignant attendait ainsi que par la sévérité de la correction de l'examen. Il ne suffisait pas de compléter les items avec

« *ses mots* » mais bien avec ceux que le professeur attendait. Or, le risque de dérive relativiste de la psychologie que nous pointions ci-dessus combiné à l'ambiance agréable des cours pouvait entraîner une partie des étudiants vers un échec. En effet, si un étudiant pensait qu'en psychologie « *chacun peut avoir son avis* » et qu'il percevait l'examen comme une formalité suite au vécu « *décontracté* » des séances de cours, il risquait bien de courir à l'échec sans s'en apercevoir.

Enfin, en ce qui concerne les attitudes d'étude, la moitié des étudiants affirme ne travailler ses cours qu'à l'approche des examens. Notons que les deux étudiantes que nous avons interrogées semblaient également travailler de cette manière.

Toujours au sujet des **attitudes d'étude**, les analyses que nous avons effectuées nous ont permis de relever un paradoxe : si la majorité des étudiants déclare important d'essayer de trouver des liens entre idées appartenant à des domaines différents, elle affirme également préférer étudier chaque partie du cours pas à pas. Nous pensons que ce résultat est à nouveau explicable par la difficulté de ce cours. Ainsi, il est fort probable que dans un premier temps, les étudiants s'attèlent à comprendre pas à pas les différentes parties du cours. Cette étape franchie, il est alors possible que les étudiants entrent dans une deuxième phase d'étude où la recherche de liens entre idées serait peut-être envisagée.

SYNTHESE ET CONCLUSION GENERALES

SYNTHESE ET CONCLUSION GENERALES

L'étudiant qui échoue à l'issue de la première année de l'enseignement supérieur, est loin d'être une exception. De nombreuses études ont souligné l'ampleur du phénomène.

Vu cette échelle, il en ressort une sorte de détermination préexistante à l'entrée dans l'enseignement supérieur. L'explication sociologique met l'accent sur le facteur d'appartenance socio-culturelle – les étudiants issus de milieux défavorisés étant alors considérés comme plus exposés à l'échec. Un autre courant d'études explique les difficultés à réussir par un état de déficit tel que le manque de « méthodes de travail », des lacunes dans la maîtrise de la langue, etc.

La présente recherche (2003-2004 et 2004-2005) et la précédente portant sur les savoirs dans l'enseignement supérieur (2002-2003), ont étudié le problème de l'échec à une autre échelle, celle de l'étudiant. Nous nous sommes proposé d'explorer une voie d'explication peu défrichée pour l'enseignement supérieur : certaines difficultés à surmonter par l'étudiant pour réussir seraient propres aux cours suivis. Les difficultés, probablement fort diverses, visibles ou occultes, entraveraient la « transmission du savoir » du professeur à l'étudiant, et seraient provoquées notamment par la nature spécifique des savoirs enseignés. La singularité du rapport au savoir de l'étudiant devenait alors l'objet des investigations.

Notre démarche générale

L'analyse des savoirs enseignés fut donc l'objet d'une première recherche, avec, à l'horizon, la question « comment la forme du savoir influe-t-elle sur la réussite (ou non) des étudiants ? »⁸. Quatre champs disciplinaires furent investigués: l'électricité, la psychologie, la philosophie, l'histoire de l'art. Pour les examiner, ses auteurs ont assisté à plusieurs cours successifs, d'Université et de Hautes Ecoles, et se sont entretenus avec les enseignants responsables et occasionnellement avec des étudiants.

La seconde recherche a émis l'hypothèse générale que les difficultés éprouvées par les étudiants sont « des effets de différentes façons d'être et notamment de manières de concevoir le savoir et d'y accéder »⁹. Deux groupes de questions se posaient alors :

- « Quels rapports les étudiants entretiennent-ils, de façon générale, avec le savoir, et ceci, en partant du postulat ...que ce rapport au savoir est déterminé par une certaine façon de vivre, par certaines attitudes, par un certain type de rapport au monde ?
- Comment ces étudiants perçoivent-ils certaines caractéristiques des savoirs enseignés (forme de la situation didactique, éléments liés au degré de problématisation, type de raisonnement spécifique à certains cours, type de contrat didactique, etc.), comment interagissent-ils avec ces caractéristiques ? Comment le travail des étudiants se conjugue-t-il avec le travail de l'enseignant ? Comment perçoivent-ils l'activité qu'on leur demande d'accomplir et que mettent-ils en œuvre pour accomplir cette activité ? »¹⁰

⁸ Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., Rey, B., Wallenborn, G. (2003), p. 5.

⁹ Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Rey, B (août 2004), p.3

¹⁰ idem, p.4

Les investigations ont porté sur six des mêmes cours de la première recherche, mais appartenant tous cette fois aux cursus de première année du premier cycle et donc à l'exclusion du champ philosophique. Dans une première phase (2003-2004), pour obtenir des pistes de réponse aux questions mentionnées ci-dessus, des séries d'entretiens ont été menés auprès de quelques étudiants de chacun des six cours, estimés « moyens-faibles » sur base des épreuves de janvier. Des catégories de difficultés ont émergé de ces entretiens.

Dans une seconde phase (2004-2005), nous avons cherché à vérifier dans quelle mesure ces difficultés étaient aussi perçues par des échantillons plus vastes de ces mêmes cours.¹¹

Synthèse des constats

Afin de ne pas surcharger ces conclusions qui perdraient en clarté ce qu'elles gagneraient en précision, nous regroupons ci-dessous les constats selon les différents thèmes apparus, en tentant de répondre à la première question de départ par des illustrations dans les cours d'histoire de l'art et de psychologie, et aux secondes par des illustrations relevant des cours de physique.

Les cours d'histoire de l'art et de psychologie

1. La relation avec le savoir spécifique

Qu'est-ce qui est important dans le savoir ?

Une large majorité d'étudiants, tant à l'Université qu'à la Haute Ecole, tant en histoire de l'art qu'en psychologie, semble témoigner d'un intérêt pour la validation du savoir, accepter son caractère construit et son instabilité.

La plupart des étudiants déclarent privilégier les raisonnements aux résultats, accepter la révision des notions vues au cours si de nouvelles théories surviennent (présence de la pratique source)

L'importance de la prise en compte d'une pratique cible concrète par le cours se ressent dans les réponses obtenues. Ainsi, certaines réponses aux questions ouvertes témoignent de la recherche de l'utilité possible de ce cours sur le plan professionnel. Les étudiants de la Haute Ecole, en psychologie, accordent une importance fondamentale à la prise en compte de leur future profession par le cours.

2. Les pratiques, cible et source

Les étudiants sont autant intéressés par la pratique source que par la pratique cible dans la construction du cours. Ce constat est d'ailleurs confirmé par les réponses aux questions ouvertes. En effet, si un nombre important d'étudiants évoquent positivement les discussions et débats qui ont lieu durant le cours, d'autres insistent sur l'intérêt des connaissances acquises durant les cours pour leur future profession. Cette dernière est une préoccupation importante chez les étudiants des Hautes Ecoles.

¹¹ Comme mentionné dans la partie « Méthodologie » du présent rapport, les circonstances institutionnelles ont conduit à substituer au cours de psychologie à l'université, un autre cours de la même discipline à caractère semblable.

3. Le rapport identitaire : la question de la relation identitaire et affective au savoir.

Nous observons que dans les études récemment entamées, une large majorité des étudiants reconnaît avoir changé son regard sur le savoir en général, ainsi que sur la discipline concernée de façon plus spécifique.

Il semblerait donc que les étudiants se rendent bien compte des transformations qui se sont produites en eux sur le plan intellectuel. Par contre, il semblerait que les étudiants soient nettement moins conscients des changements qui se seraient opérés en eux sur le plan relationnel ; certains refusent d'admettre la transformation de soi. Le sentiment d'arbitraire persiste encore à la Haute Ecole : l'étudiant ne peut pas toujours se départir de ses convictions.

4. Les attitudes d'étude

A la Haute Ecole, la moitié des étudiants en psychologie affirme ne travailler ses cours qu'à l'approche des examens, ce qui est différent de l'Université où les étudiants insistent sur l'importance de travailler dès le début de l'année, de s'imprégner du cours et de s'accrocher.

Les analyses effectuées nous ont permis de relever un paradoxe. En effet, si la majorité des étudiants déclare important d'essayer de trouver des liens entre idées appartenant à des domaines différents, elle affirme également préférer étudier chaque partie du cours pas à pas. Les entretiens indiquent que les étudiants s'attèlent à comprendre les notions au fur et à mesure. Cette étape franchie souvent tardivement au regard du moment de l'examen, il leur est alors possible d'entrer dans une deuxième phase d'étude : la recherche de liens entre idées serait être envisagée.

5. Le sens

Si un grand nombre d'étudiants en histoire de l'art ne ressent pas nécessairement le besoin de maîtriser tous les propos de l'enseignant de façon immédiate, nombreux déclarent cependant être en demande de désignation. Autrement dit, pour comprendre une notion, ils ont besoin de la concrétiser, de l'exemplifier.

Notons, encore, que c'est parmi les étudiants les plus insécurisés quand ils ne comprennent pas immédiatement le sens d'une notion, que nous retrouvons aussi ceux qui sont le plus en demande de voir le savoir contextualisé par une approche plus concrète, et expliqué dans un langage familier.

En psychologie, cette tendance se marque plus nettement pour le cours à l'Université, où les étudiants témoignent d'un intérêt grandissant pour ce cours, preuve s'il en est que des notions, au départ incomprises, se sont éclairées au fil du temps. En Haute Ecole, les réponses sont plus mitigées à cet égard. Ceci est peut-être dû au fait que ce cours est fortement didactisé en auditoire.

6. Le contrat didactique

En histoire de l'art, pour les deux cours, nombreux sont ceux qui ne perçoivent pas, à travers la manière dont le cours est dispensé, ce que l'on attend d'eux pour l'examen. Mais cette difficulté est plus clairement avouée encore lors des entretiens réalisés après cet examen. Le malentendu lors de l'évaluation s'est produit pour les deux cours.

Ainsi, si le cours de l'Université se présente comme clairement structuré, et si la forme de l'évaluation est formulée de façon explicite, les étudiants sont toutefois mis en difficulté lors de l'étude de la matière. De fait, la compréhension de certains concepts et la mémorisation d'une terminologie perçue comme abondante, ne va leur apparaître qu'au moment d'une « entrée » dans l'étude des relations entre notions.

De façon quelque peu inverse, l'évaluation du cours de la Haute Ecole a surpris les étudiants interrogés lors des entretiens, qui avaient privilégié une stratégie d'étude en fonction de la forte problématisation du cours, alors que l'examen a exclusivement porté sur de la restitution.

En psychologie, si presque tous les étudiants affirment distinguer aisément, dans les propos de l'enseignant, ce qui est essentiel de ce qui tient plutôt de l'anecdote, la moitié d'entre eux ne sait pas très bien ce que l'on attend d'elle pour l'examen. Cette interrogation que les étudiants se posent pourrait avoir une des origines suivantes. L'écart entre ce qui avait été annoncé par l'enseignant (des phrases lacunaires à compléter) et les exemples de questions ouvertes « pour guider votre étude » mentionnées à la fin du syllabus avaient notamment induit en erreur un des étudiants. Une deuxième cause serait le contraste entre le contexte agréable du cours et l'exigence liée à l'épreuve d'évaluation. Si un étudiant pense qu'en psychologie « *chacun peut avoir son avis* » et qu'il perçoit l'examen comme une formalité suite au vécu « *décontracté* » des séances de cours, l'échec est un risque pour lui.

7. La problématisation

Dans les deux disciplines, plus les étudiants sont engagés dans la signification, plus ils semblent accorder une priorité aux raisonnements et aux débats contradictoires. Ainsi, nous constatons, tant pour le cours de la Haute Ecole que pour celui de l'Université, que c'est parmi les étudiants qui déclarent trouver avec le temps un intérêt croissant pour le cours que nous rencontrons aussi ceux qui accordent le plus d'importance à la problématisation de la matière.

Les cours de physique

Un nombre important d'étudiants des cours de physique ne répond pas de la même manière que ceux des autres cours de notre échantillon. Il a paru intéressant d'essayer de mettre en évidence les relations de cause à effet entre les contraintes du professeur et les difficultés qu'elles induisent dans le rapport au savoir. Bien entendu, la multiplicité des facteurs qui influencent de tels résultats ne permet pas de prétendre à une démonstration généralisée.

1. Relation avec le savoir spécifique

Un cours de physique se distingue des cours précédents par le fait qu'il étudie la nature. Cependant, les différents aspects considérés comme sources de difficultés possibles ne changent pas pour autant.

Une forte majorité des étudiants juge les démonstrations essentielles dans la compréhension générale des cours. Cependant, elles apparaissent comme trop compliquées à mener. Ce déficit est comblé par des exemples, des illustrations, ce qui ôte en partie l'accès à la théorie scientifique.

2. Pratique cible et pratique source

A l'opposé d'autres cours, paradoxalement, la pratique source est peu ou pas présente. En effet, expliquer les origines du savoir, c'est se plonger dans une toute autre étude, trop longue pour être développée dans ces cours. La pratique cible est fortement présente aux yeux des étudiants de la Haute Ecole, au point de les empêcher de comprendre l'intérêt de la physique pour elle-même, et cesser de la considérer uniquement comme un outil d'utilité immédiate.

3. Rapport identitaire

Ce rapport est différent de celui ressenti par les étudiants dans les autres disciplines. On a pu constater dans cette étude, que malgré leurs réponses où ils affirment avoir modifié leurs manières de voir les choses, *grosso modo*, les étudiants n'ont pas modifié leurs façons d'être. La personne de l'enseignant n'apparaît pas comme déterminante dans la pratique du savoir par l'étudiant.

4. Attitudes d'étude

Une forte majorité des étudiants commence l'étude de l'examen par un résumé, quelle que soit le statut socioculturel de leurs parents, et ceci dans les deux types d'école.

Cette manière d'étudier interpelle. Comme les cours suivent un enchaînement rigoureusement logique, on voit mal comment supprimer certaines étapes – ce que suppose un résumé – sans ôter des mailles de la chaîne du raisonnement.

5. Le sens

Comme dans les autres disciplines, certains étudiants privilégient la désignation et s'accrochent au concret pour comprendre, mais ce concret peut concerner différents niveaux. Il peut relever des phénomènes de la vie courante ou d'expériences de physique, mais aussi des notions du cours devenues objets de référence.

Certains étudiants privilégient la signification, et les relations entre les différentes propositions de physique. Bien souvent, comme c'était le cas dans les deux autres disciplines, ce sont les mêmes qui déclarent faire appel tout à la fois à la désignation et à la signification et qui semblent donner un sens plus profond à leur apprentissage.

Toutefois, il semble qu'établir les relations entre différentes propositions du cours puisse avoir deux origines : soit les étudiants comprennent ces liens parce qu'on les leur a expliqués, - et on se rapproche de la désignation -, soit ils les déterminent eux-mêmes en analysant de leur propre chef les équations du cours avant même d'avoir lu le texte qui leur est adjoit. Ce seraient ces derniers, nous semble-t-il, qui donneraient un sens véritable à leur cours de physique. Ils sont peu nombreux.

6. Le contrat didactique

A la Haute Ecole, le manque de démonstrations signalé ci-dessus, combiné à l'intérêt des étudiants pour leur future profession, les empêchent « d'entrer dans la physique proprement dite », et de se plonger dans des réflexions qui auraient trait à la physique elle-même. Les questions qu'ils disent se poser seraient plutôt d'ordre technique, voire professionnel. A cet égard, la communication de l'exigence de l'enseignant - le contrat didactique - ne s'est pas établie.

7. La problématisation

A l'Université, les étudiants suivent avec intérêt les séances d'exercices. Ces « T.P. », leur fournissent une préparation à l'examen et leur font approcher une physique plus concrète que celle du cours théorique ; et les mettent certes en activité. Nombre d'étudiants ne remarque cependant pas la limite de cet investissement au regard d'une problématisation en physique. Il existe en effet, une différence essentielle entre la résolution d'un problème qui les rend compétents dans une matière déjà apprise et la situation-problème qui consiste à rendre le savoir problématique ; aussi ne perçoivent-ils pas que la théorie vue au cours est nécessaire pour poursuivre le développement du cours et celui des exercices.

8. La suspension du sens

Suspendre le sens à un moment donné d'un cours, et attendre que des développements ultérieurs permettent de comprendre, est un phénomène qui peut engendrer une activité intellectuelle favorable à la construction du sens. Certains élèves admettent attendre les leçons suivantes pour comprendre. Cependant, cette construction s'appuie sur l'établissement de relations entre différents énoncés. Lorsque certaines justifications sont omises pour simplifier le cours, certaines relations logiques sont perdues. Cette suspension du sens ne peut plus conduire à une construction ultérieure. Il s'ensuit que la présentation d'exemples est une arme à double tranchant. D'un côté, elle fait comprendre par une approche plus concrète, plus immédiate, d'un autre côté, elle empêche l'élaboration des relations de sens qui existent dans une théorie scientifique.

Tenter de réduire un obstacle que rencontrent les étudiants en engendre parfois un autre.

Tentative de bilan

Au-delà des difficultés qui paraissent découler de la nature propre des disciplines, trois traits communs semblent cependant ressortir des investigations.

Le premier ne rencontre pas l'une des hypothèses initiales qui considérait que l'étudiant inscrit totalement sa démarche soit dans une logique de signification, soit dans une logique de désignation. Quel que soit le domaine d'étude, il apparaît que bon nombre, quand bien même ils semblent accepter l'exigence de signification des études supérieures, attendent cependant des moments de désignation. Des explications, des illustrations leur sont nécessaires.

Le deuxième trait saillant est l'obstacle important que constitue l'écart entre ce que le cours propose, et la représentation que l'étudiant peut avoir de la pratique cible. C'est essentiellement le cas pour les cours de psychologie et d'histoire de l'art, et partiellement pour

le cours de physique en Haute Ecole. Parfois, c'est l'objet même d'étude qu'ils ne peuvent investir (exemple : l'art du XXe siècle, qui ne correspondrait pas à leur conception initiale de l'art).

Le troisième constat, commun pour tous les cours de notre échantillon et quelles que soient les pratiques de l'enseignant, est l'écart entre la perception des exigences de l'enseignant avant et après l'évaluation. Les entretiens l'indiquent bien, et les résultats des enquêtes – menées avant le moment d'évaluation – le présument également.

Enfin, l'autre interrogation initiale portait sur l'impact que pouvait avoir l'origine socioculturelle sur le rapport au savoir des étudiants. Nous y avons été attentifs notamment au travers des questionnaires. Il a été demandé aux étudiants de mentionner le niveau d'études de chacun de leurs parents. Les multiples vérifications de corrélations entre cette dimension et les divers types de difficultés envisagés, n'ont pas permis de dégager des relations probantes. Une exception est cependant apparue au travers des réponses aux questions ouvertes, pour le cours de psychologie en Haute Ecole et pour un nombre restreint d'étudiants. Sans vouloir tirer une règle générale d'un constat établi sur un faible échantillon, il semble bien que, pour ce cours-ci, le bas niveau d'études des parents prédispose plutôt à être sensible à l'aspect relationnel du cours, tandis que le haut niveau d'études prédisposerait à être sensible au contenu du cours.

Deux explications liées peuvent être avancées quant à cette absence de relation ou faible relation entre milieu d'origine et difficultés particulières. Les étudiants dont le niveau d'études des parents est bas sont sous-représentés dans l'enseignement supérieur, quand bien même cette sous-représentation n'est pas égale selon les échantillons des cours étudiés. L'autre explication serait que les étudiants potentiellement défavorisés présents dans les cours investigués ont eu un parcours personnel qui leur a permis, antérieurement, de surmonter les difficultés d'étude. Les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en première année du supérieur, ne se distingueraient pas de celles des autres étudiants.

Les difficultés éprouvées, on l'a vu, s'avèrent très différentes selon les étudiants : la manière dont ils réagissent aux formes du savoir enseigné varie de l'un à l'autre. Cela conforte l'hypothèse du caractère singulier du rapport au savoir.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

ANNOOT E., FAVE-BONNET M-F., 2004. *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris, L'Harmattan : Savoir et Formation.

BACHELARD G., 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

BANDURA A., 1982. The psychology of chance encounters and life paths. *American Psychologist*, 37, pp. 747-755.

BANDURA A., 1986. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BAUTIER E., ROCHEX J.-Y., 1998. *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris, Armand Collin.

BEILLEROT J., BLANCHART-LAVILLE C., MOSCONI N., 1996. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

BEILLEROT J., BLANCHART-LAVILLE C., MOSCONI N., 1996. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris, L'Harmattan.

BIEMARD S., PHILIPPE M-C., ROMAINVILLE M., 2003. L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n°1, 31-51.

BOURDIEU P., 1964. *Les héritiers*. Paris, Les éditions de minuit.

BOURDIEU P., 1970. *La reproduction*. Paris, Les éditions de minuit.

BOURDIEU P., 1979. *La distinction*. Paris, Les éditions de minuit.

CHARLOT B., 1997. *Du rapport au savoir. Elément pour une théorie*. Paris, éd. Anthropos.

CHARLOT B., 1999. *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris, éd. Anthropos.

CHARLOT B., 2001. *Les Jeunes et le Savoir*. Paris, éd. Anthropos.

CHARLOT B., BAUTHIER E., ROCHEX J.-Y., 1992. *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris, Armand Collin.

COULON A., 1987. *L'ethnométhodologie*. Paris, PUF.

COULON A., 1987. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, PUF.

COULON A., 1997. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris, PUF.

DEFRANCE A., 2004. *Rigueur et sens dans l'apprentissage des mathématiques, Au-delà de l'outil, un principe de pensée*. Mémoire de DEA, Université Libre de Bruxelles : Service des Sciences de l'Education.

de DUVE T., 1989. *Au nom de l'art. Pour une archéologie de la modernité*. Paris, Les éditions de minuit.

DELEUZE G., 1969. *Logique du sens*. Paris, Les éditions de minuit.

Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles, (REY B., promoteur), 2003. Rapport final. Recherche subventionnée par la Communauté française de Belgique - Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, n° 99/02. Bruxelles, Université Libre de Bruxelles : Service des Sciences de l'Education.

FABRE M., 1999. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris, PUF.

FELOUZIS G., *Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure*, in *Les mutations actuelles de l'enseignement supérieur*, PUF, Paris, 2003, pp231-249.

JONES, E.E., Davis, K.E., 1965. From acts to dispositions: the attribution process in person perception. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 2. New York, Academic Press.

KELLEY, H.H., 1967. Attribution theory in social psychology. In L. Levine (ed.), *Nebraska symposium on motivation*, 15,. Lincoln: University of Nebraska Press.

LAHIRE B., 1995. *Tableaux de familles*. Paris, Gallimard/Le Seuil : Hautes études.

LAHIRE B., 1999. *La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs*, in *Education et société*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 15-28.

LAHIRE B., 2002. Lectures étudiantes et catégories scolaires de l'entendement lectoral. *Sociétés contemporaines*. Paris, L'Harmattan, pp. 87-107.

LANGEVIN L., BRUNEAU A., 2000. *Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*. Paris, E.S.F. : Pratiques et enjeux pédagogiques, p.57.

MILLET M., 1999. « Economie des savoirs et pratiques de lecture » in *Education et société*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 57-74.

PAILLE P., MUCCHIELLI A., 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Collin.

PHILIPPE J., 2004, *La transposition didactique en question : pratiques et traduction*, Revue française de pédagogie, INRP, n°149.

POLLET M.-C., 2001. *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles, De Boeck Université.

POSTIC et De KETELE, 1998. *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF « Pédagogie d'aujourd'hui ».

REY B., 1999. « Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes » in Louryan S. et Thys-Clément F. (coord). *L'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire : quelles missions pour chacun ?* Bruxelles, Edition de l'Université de Bruxelles, pp. 56-67.

REY B., 1999. La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue Française de Pédagogie*. Paris, INRP, n°126.

ROMAINVILLE M., 1993. *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles, De Boeck.

ROTTER J., 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph* , 80, 1-28.

TARDIF J., 1997. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Les Editions Logiques.

VAN DER MAREN J.-M., 1996. *Méthodes de recherche pour l'Education*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université.

VERHAEGHE JC, WOLFS JL, SIMON X, COMPERE D, 2004. *Pratiquer l'épistémologie, un manuel d'initiation pour les maîtres et formateurs*. Bruxelles, De Boeck Université.

WEINER, B., 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 7, 3-25.

ANNEXES

ANNEXES I

COURS D'HISTOIRE DE L'ART ECOLE SUPERIEURE DES ARTS

II. ANALYSE DES REponses EN TERMES DE FREQUENCE

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

L'acceptation ou non d'une suspension provisoire du sens

		--	-		+	++	
100	Ne pas tout comprendre me gêne.	6,6	14,8	21,4%	42,6	36,1	78,7%
501	J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	6,6	32,8	39,4%	47,5	13,1	60,6%
108	Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.	5	56,7	61,7%	26,7	11,7	38,4%
106	L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	9,5	12,7	22,2%	47,6	30,2	77,8%
101	Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.	6,5	22,6	29,1%	51,6	19,4	71%
115	Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants.	11,3	21	32,3%	40,3	27,4	67,7%
103	Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.	15	38,3	53,3%	33,3	13,3	46,6%
107	Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	17,7	29	46,7%	48,4	4,8	53,2%
113	Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.	7,1	48,2	55,3%	35,7	8,9	44,6%

Le besoin de contextualiser ou non le savoir

117	Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré	4,8	37,1	41,9%	37,1	21	58,1%
102	Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.	3,3	41	44,3%	37,7	18	55,7%
111	Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.	16,4	44,3	60,7%	29,5	9,8	39,3%

Autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés

500	Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote	6,3	14,3	20,6%	55,6	23,8	79,4%
110	Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.	11,3	53,2	64,5%	25,8	9,7	35,5%

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)

L'intérêt porté à la validation du savoir

200	Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.	22,6	50	72,6%	22,6	4,8	27,4%
109	Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires	30,6	37,1	67,7%	22,6	9,7	32,3%

La problématisation du savoir et la pratique source

118	L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.	23	37,7	60,7%	31,1	8,2	39,3%
202	L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.	1,6	12,9	14,5%	56,5	29	85,5%
209	Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais plus quoi penser.	21	61,3	82,3%	16,1	1,6	17,7%
210	Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser.	27	41,3	68,3%	30,2	1,6	31,8%
204	Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini.	6,5	24,2	30,7%	50	19,4	69,4%
203	Ce qui m'intéresse dans ce cours, se sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)	14,8	19,7	34,5%	54,1	11,5	65,6%
201	Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.	0	8,2	8,2%	60,7	31,1	91,8%

La construction du cours

116	Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique	8,2	31,1	39,3%	31,1	29,5	60,6%
-----	--	-----	------	--------------	------	------	--------------

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible.

307	Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur les travaux que je réalise dans les cours d'atelier graphique	20,6	38,1	58,7%	34,9	6,3	41,2%
306	Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.	3,2	11,3	14,5%	41,9	43,5	85,4%
212	L'enseignant devrait mettre davantage en relation ce cours théorique avec notre pratique artistique	5	28,3	33,3%	38,3	28,3	66,6%

La visée utilitariste des études

112	Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.	14,5	40,3	54,8%	24,2	21	45,2%
305	L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.	9,7	35,5	45,2%	37,1	17,7	54,8%

3. La question du contrat didactique

400	La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	15	20	35%	46,7	18,3	65%
-----	---	----	----	------------	------	------	------------

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

303	Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.	1,6	4,8	6,4%	32,3	61,3	93,6%
304	Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	12,7	15,9	28,6%	49,2	22,2	71,4%
301	Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	33,9	24,2	58,1%	25,8	16,1	41,9%
302	Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.	16,7	31,7	48,4%	25	26,7	51,7%

La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

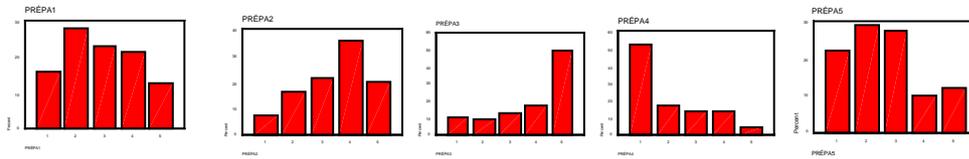
207	L'art et le jugement de goût sont indiscociables.	17,7	46,8	64,5%	24,2	11,3	35,5%
211	Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.	49,2	38,1	87,3%	9,5	3,2	12,7%
206	La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.	9,8	45,9	55,7%	26,2	18	44,2%
208	Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.	46,8	38,7	85,5%	6,5	8,1	14,6%
205	Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.	10	46,7	56,7%	36,7	6,7	43,4%

5. Les attitudes d'études

503	J'essaie souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.	4,8	9,7	14,5%	54,8	30,6	85,4%
502	Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.	9,7	24,2	33,9%	46,8	19,4	66,2%
114	L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.	13,3	23,3	36,6%	48,3	15	63,3%
504	Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois	1,7	22	23,7%	50,8	25,4	76,2%

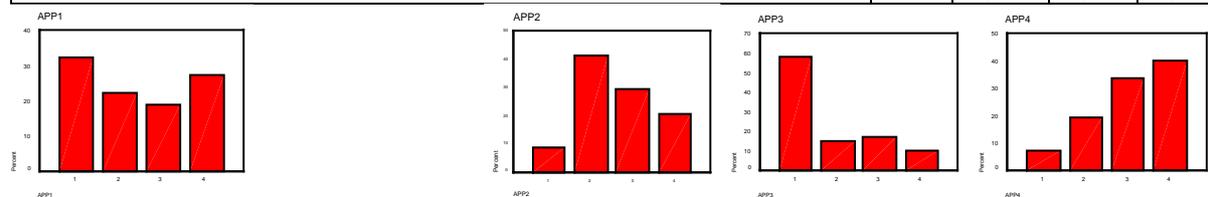
Je me préparerai à l'examen :

Classement par ordre d'importance	1	2	3	4	5
En rédigeant un résumé fidèle du cours	15,8	28,1	22,8	21,1	12,3
En réalisant des schémas que je mémoriserai	7,1	16,1	21,4	35,7	19,6
En assimilant tous les détails du cours	10,7	8,9	12,5	17,9	50
En restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	51,7	16,7	13,3	13,3	5
En relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important	22	28,8	27,1	10,2	11,9



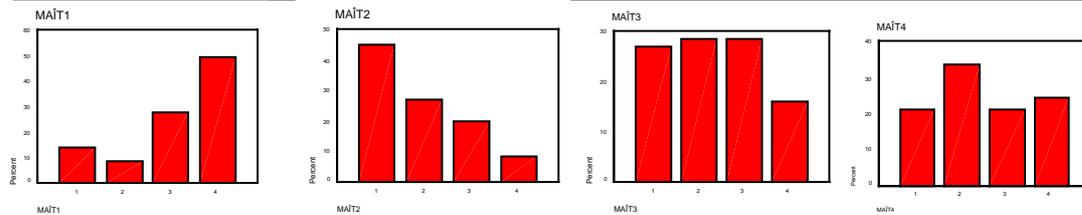
Apprendre, c'est :

Classement par ordre d'importance	1	2	3	4
Se transformer	32,2	22	18,6	27,1
Comprendre les autres	8,6	41,4	29,3	20,7
Accumuler des connaissances	57,6	15,3	16,9	10,2
S'insérer dans la société	7	19,3	33,3	40,4



Ce qui me semble indispensable à maîtriser en terme de capacité dans ces études, c'est :

Classement par ordre d'importance	1	2	3	4
Dire la même chose en langage technique ou symbolique	14	8,8	28,1	49,1
Pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux	45	26,7	20	8,3
Ecrire de façon synthétique les grandes lignes du cours	26,8	28,6	28,6	16,1
De réécrire avec mes mots certaines parties du cours	21,1	33,3	21,1	24,6



III. Analyse croisée des différentes dimensions du rapport au savoir

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Premier groupe de variables

100 *Ne pas tout comprendre me gêne.*

103 *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.*

indice	fréquence
0	13
1	25
2	26

Deuxième groupe de variables

501 *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*

101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*

115 *Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants*

107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

indice	fréquence
0	2
1	11
2	5
3	11
4	19
5	16

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

108 *Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.*

113 *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.*

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrée dans la signification

SENS2 * QUEST106 Crosstabulation

		QUEST106				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS2	0	Count	2			2
		% of Total	3,1%			3,1%
	1	Count	3	4	2	2
		% of Total	4,7%	6,3%	3,1%	3,1%
	2	Count		1	2	2
		% of Total		1,6%	3,1%	3,1%
	3	Count	1	2	5	3
		% of Total	1,6%	3,1%	7,8%	4,7%
	4	Count		1	13	5
		% of Total		1,6%	20,3%	7,8%
	5	Count			9	7
		% of Total			14,1%	10,9%
Total		Count	6	8	31	19
		% of Total	9,4%	12,5%	48,4%	29,7%

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

La nécessité de contextualiser le savoir

117 *Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré*

102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*

111 *Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.*

indice	fréquence
0	10
1	20
2	26
3	8

SENS2 * CONTEXT Crosstabulation

		CONTEXT				Total
		0	1	2	3	
SENS2	0	Count		1	2	3
		% of Total			1,6%	1,6%
	1	Count	3	2	4	2
		% of Total	4,7%	3,1%	6,3%	3,1%
	2	Count		2	2	1
		% of Total		3,1%	3,1%	1,6%
	3	Count		3	5	3
		% of Total		4,7%	7,8%	4,7%
	4	Count	5	6	8	
		% of Total	7,8%	9,4%	12,5%	
	5	Count	2	7	6	1
		% of Total	3,1%	10,9%	9,4%	1,6%
Total		Count	10	20	26	8
		% of Total	15,6%	31,3%	40,6%	12,5%

101 Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

102 Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

QUEST101 * QUEST102 Crosstabulation

		QUEST102				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST101	Pas du tout d'accord	Count		3		3	
		% of Total		4,9%		4,9%	
	Pas tout à fait d'accord	Count		7	6	1	14
		% of Total		11,5%	9,8%	1,6%	23,0%
	Plutôt d'accord	Count	2	11	13	6	32
		% of Total	3,3%	18,0%	21,3%	9,8%	52,5%
	Tout à fait d'accord	Count		3	5	4	12
		% of Total		4,9%	8,2%	6,6%	19,7%
Total		Count	2	24	24	11	61
		% of Total	3,3%	39,3%	39,3%	18,0%	100,0%

115 Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants.

111 Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

QUEST115 * QUEST111 Crosstabulation

		QUEST111				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST115	Pas du tout d'accord	Count	1		4	2	7
		% of Total	1,6%		6,5%	3,2%	11,3%
	Pas tout à fait d'accord	Count		5	5	2	12
		% of Total		8,1%	8,1%	3,2%	19,4%
	Plutôt d'accord	Count	4	16	5		25
		% of Total	6,5%	25,8%	8,1%		40,3%
	Tout à fait d'accord	Count	5	7	4	2	18
		% of Total	8,1%	11,3%	6,5%	3,2%	29,0%
Total		Count	10	28	18	6	62
		% of Total	16,1%	45,2%	29,0%	9,7%	100,0%

107 Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

102 Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

QUEST107 * QUEST102 Crosstabulation

		QUEST102				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST107	Pas du tout d'accord	Count		2	4	5	11
		% of Total		3,3%	6,6%	8,2%	18,0%
	Pas tout à fait d'accord	Count		7	8	3	18
		% of Total		11,5%	13,1%	4,9%	29,5%
	Plutôt d'accord	Count	2	14	11	3	30
		% of Total	3,3%	23,0%	18,0%	4,9%	49,2%
	Tout à fait d'accord	Count		2			2
		% of Total		3,3%			3,3%
Total		Count	2	25	23	11	61
		% of Total	3,3%	41,0%	37,7%	18,0%	100,0%

La question du sens des concepts ou des énoncés et ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

• **L'intérêt porté à la validation du savoir**

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.
 109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoire

indice	fréquence
0	37
1	17
2	10

SENS2 * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total
		0	1	2	
SENS2	0	Count	1	1	2
		% of Total	1,6%	1,6%	3,1%
	1	Count	5	4	11
		% of Total	7,8%	6,3%	17,2%
	2	Count	2	2	5
		% of Total	3,1%	3,1%	7,8%
	3	Count	7	2	11
		% of Total	10,9%	3,1%	17,2%
	4	Count	13	4	19
		% of Total	20,3%	6,3%	29,7%
	5	Count	10	4	16
		% of Total	15,6%	6,3%	25,0%
Total		Count	37	17	64
		% of Total	57,8%	26,6%	100,0%

• **La problématisation du savoir et la pratique source**

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.
 209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser(question recodée)
 204 Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini
 210 Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison (question recodée)
 201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

indice	fréquence
0	0
1	2
2	11
3	22
4	29

SENS * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM				Total
		1	2	3	4	
SENS	0	Count	1		1	2
		% of Total	1,6%		1,6%	3,1%
	1	Count		3	3	5
		% of Total		4,7%	4,7%	7,8%
	2	Count			2	3
		% of Total			3,1%	4,7%
	3	Count	1	2	4	4
		% of Total	1,6%	3,1%	6,3%	6,3%
	4	Count		3	4	12
		% of Total		4,7%	6,3%	18,8%
	5	Count		3	8	5
		% of Total		4,7%	12,5%	7,8%
Total		Count	2	11	22	29
		% of Total	3,1%	17,2%	34,4%	45,3%

Croisement significatif entre deux items pris isolément :

106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.

QUEST106 * QUEST202 Crosstabulation

		QUEST202				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST106	Pas du tout d'accord	Count		1	1	4
		% of Total		1,6%	1,6%	6,3%
	Pas tout à fait d'accord	Count			6	2
		% of Total			9,5%	3,2%
	Plutôt d'accord	Count		4	20	7
		% of Total		6,3%	31,7%	11,1%
	Tout à fait d'accord	Count	1	3	9	5
		% of Total	1,6%	4,8%	14,3%	7,9%
Total		Count	1	8	36	18
		% of Total	1,6%	12,7%	57,1%	28,6%

- La construction du cours

116 Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.

SENS2 * QUEST116 Crosstabulation

		QUEST116				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS2	0	Count		1		1
		% of Total		1,6%		1,6%
	1	Count		2	7	1
		% of Total		3,2%	11,3%	1,6%
	2	Count			3	2
		% of Total			4,8%	3,2%
	3	Count	1	3	2	5
		% of Total	1,6%	4,8%	3,2%	8,1%
	4	Count	2	5	6	5
		% of Total	3,2%	8,1%	9,7%	8,1%
	5	Count	2	9	1	4
		% of Total	3,2%	14,5%	1,6%	6,5%
Total		Count	5	20	19	18
		% of Total	8,1%	32,3%	30,6%	29,0%

- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

212 L'enseignant devrait mettre davantage en relation ce cours théorique avec notre pratique artistique

Item non repris dans le regroupement

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur les travaux que je réalise dans les cours d'atelier graphique

indice	fréquence
0	6
1	21
2	37

SENS2 * CIBLE1 Crosstabulation

		CIBLE1			Total
		0	1	2	
SENS2	0	Count			2
		% of Total		3,1%	3,1%
	1	Count	1	3	7
		% of Total	1,6%	4,7%	10,9%
	2	Count		2	3
		% of Total		3,1%	4,7%
	3	Count		5	6
		% of Total		7,8%	9,4%
	4	Count	3	7	9
		% of Total	4,7%	10,9%	14,1%
	5	Count	2	4	10
		% of Total	3,1%	6,3%	15,6%
Total		Count	6	21	37
		% of Total	9,4%	32,8%	57,8%

- La visée utilitariste des études

indice	fréquence
0	17
1	31
2	16

112 Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.

SENS2 * UTIL Crosstabulation

		UTIL			Total
		0	1	2	
SENS2	0	Count	1	1	2
		% of Total	1,6%	1,6%	3,1%
	1	Count	3	6	2
		% of Total	4,7%	9,4%	3,1%
	2	Count	1	1	3
		% of Total	1,6%	1,6%	4,7%
	3	Count	3	4	4
		% of Total	4,7%	6,3%	6,3%
	4	Count	6	9	4
		% of Total	9,4%	14,1%	6,3%
	5	Count	3	10	3
		% of Total	4,7%	15,6%	4,7%
Total		Count	17	31	16
		% of Total	26,6%	48,4%	25,0%

Croisement entre deux items pris isolément (sens/visée utilitariste des études) :

106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent
 112 Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

QUEST106 * QUEST112 Crosstabulation

		QUEST112				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST106	Pas du tout d'accord	Count	1	1	2	1	5
		% of Total	1,6%	1,6%	3,2%	1,6%	7,9%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	1	2	4	8
		% of Total	1,6%	1,6%	3,2%	6,3%	12,7%
	Plutôt d'accord	Count	5	13	9	4	31
		% of Total	7,9%	20,6%	14,3%	6,3%	49,2%
	Tout à fait d'accord	Count	3	10	2	4	19
		% of Total	4,8%	15,9%	3,2%	6,3%	30,2%
Total		Count	10	25	15	13	63
		% of Total	15,9%	39,7%	23,8%	20,6%	100,0%

La question du contrat didactique

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

SENS2 * QUEST400 Crosstabulation

		QUEST400				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS2	0	Count	1	1			2
		% of Total	1,6%	1,6%			3,3%
	1	Count	1	1	4	2	8
		% of Total	1,6%	1,6%	6,6%	3,3%	13,1%
	2	Count		2	3		5
		% of Total		3,3%	4,9%		8,2%
	3	Count	3	3	4	1	11
		% of Total	4,9%	4,9%	6,6%	1,6%	18,0%
	4	Count	2	4	8	5	19
		% of Total	3,3%	6,6%	13,1%	8,2%	31,1%
	5	Count	2	1	10	3	16
		% of Total	3,3%	1,6%	16,4%	4,9%	26,2%
Total		Count	9	12	29	11	61
		% of Total	14,8%	19,7%	47,5%	18,0%	100,0%

La question de la relation affective et identitaire au savoir

- L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	3
1	13
2	25
3	23

SENS2 * CHANGE Crosstabulation

		CHANGE				Total
		0	1	2	3	
SENS2	0	Count	1	1		2
		% of Total	1,6%	1,6%		3,1%
	1	Count	2	3	5	11
		% of Total	3,1%	4,7%	7,8%	17,2%
	2	Count	2	2	1	5
		% of Total	3,1%	3,1%	1,6%	7,8%
	3	Count	2	8	1	11
		% of Total	3,1%	12,5%	1,6%	17,2%
	4	Count	4	6	9	19
		% of Total	6,3%	9,4%	14,1%	29,7%
	5	Count	1	4	11	16
		% of Total	1,6%	6,3%	17,2%	25,0%
Total		Count	3	13	25	23
		% of Total	4,7%	20,3%	39,1%	35,9%

- La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

indice	fréquence
0	8
1	30
2	18
3	5
4	3
5	0

SENS2 * SUBJECTI Crosstabulation

		SUBJECTI					Total
		0	1	2	3	4	
SENS2	0	Count	1				2
		% of Total	1,6%				3,1%
	1	Count	4	3	1	2	11
		% of Total	6,3%	4,7%	1,6%	3,1%	17,2%
	2	Count	2	1	2		5
		% of Total	3,1%	1,6%	3,1%		7,8%
	3	Count	7	3	1		11
		% of Total	10,9%	4,7%	1,6%		17,2%
	4	Count	4	8	5	2	19
		% of Total	6,3%	12,5%	7,8%	3,1%	29,7%
	5	Count	1	9	5	1	16
		% of Total	1,6%	14,1%	7,8%	1,6%	25,0%
Total		Count	8	30	18	5	64
		% of Total	12,5%	46,9%	28,1%	7,8%	100,0%

Croisement entre deux items pris isolément :

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*
 208 *Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.*

QUEST106 * QUEST208 Crosstabulation

		QUEST208				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST106	Pas du tout d'accord	Count	1	4		6
		% of Total	1,6%	6,3%		9,5%
	Pas tout à fait d'accord	Count	4	2	1	8
		% of Total	6,3%	3,2%	1,6%	12,7%
	Plutôt d'accord	Count	15	12	2	30
		% of Total	23,8%	19,0%	3,2%	47,6%
	Tout à fait d'accord	Count	10	6	1	2
		% of Total	15,9%	9,5%	1,6%	30,2%
Total		Count	30	24	4	63
		% of Total	47,6%	38,1%	6,3%	100,0%

2. Analyse des caractéristiques des savoirs enseignés dans leurs relations mutuelles

Ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

- La relation « résultats » / problématisation

RESULT * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM				Total	
		1	2	3	4		
RESULT	0	Count	1	6	14	16	37
		% of Total	1,6%	9,4%	21,9%	25,0%	57,8%
	1	Count	1	2	7	7	17
		% of Total	1,6%	3,1%	10,9%	10,9%	26,6%
	2	Count		3	1	6	10
		% of Total		4,7%	1,6%	9,4%	15,6%
Total		Count	2	11	22	29	64
		% of Total	3,1%	17,2%	34,4%	45,3%	100,0%

Croisement d'items pris termes à termes :

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

QUEST200 * QUEST202 Crosstabulation

		QUEST202				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	1		8	4	13
		% of Total	1,6%		12,9%	6,5%	21,0%
	Pas tout à fait d'accord	Count		4	19	9	32
		% of Total		6,5%	30,6%	14,5%	51,6%
	Plutôt d'accord	Count		2	8	4	14
		% of Total		3,2%	12,9%	6,5%	22,6%
	Tout à fait d'accord	Count		1	1	1	3
		% of Total		1,6%	1,6%	1,6%	4,8%
Total		Count	1	7	36	18	62
		% of Total	1,6%	11,3%	58,1%	29,0%	100,0%

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

QUEST200 * QUEST201 Crosstabulation

		QUEST201			Total	
		1	3	4		
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	1	6	6	13
		% of Total	1,6%	9,8%	9,8%	21,3%
	Pas tout à fait d'accord	Count	2	21	8	31
		% of Total	3,3%	34,4%	13,1%	50,8%
	Plutôt d'accord	Count	1	9	4	14
		% of Total	1,6%	14,8%	6,6%	23,0%
	Tout à fait d'accord	Count	2	1		3
		% of Total	3,3%	1,6%		4,9%
Total		Count	6	37	18	61
		% of Total	9,8%	60,7%	29,5%	100,0%

- La relation problématisation / construction du cours

L'item que nous choisis relatif pour la construction du cours ne concerne que la proposition suivante :

116 Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.

PROBLEM * QUEST116 Crosstabulation

			QUEST116				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
PROBLEM	1	Count	1			1	2
		% of Total	1,6%			1,6%	3,2%
	2	Count	1	4	2	3	10
		% of Total	1,6%	6,5%	3,2%	4,8%	16,1%
	3	Count	1	7	8	6	22
		% of Total	1,6%	11,3%	12,9%	9,7%	35,5%
	4	Count	2	9	9	8	28
		% of Total	3,2%	14,5%	14,5%	12,9%	45,2%
Total		Count	5	20	19	18	62
		% of Total	8,1%	32,3%	30,6%	29,0%	100,0%

- La relation pratique source (résultat, problématisation) /pratique cible

RESULT * CIBLE1 Crosstabulation

			CIBLE1			Total
			0	1	2	
RESULT	0	Count	3	13	21	37
		% of Total	4,7%	20,3%	32,8%	57,8%
	1	Count	1	4	12	17
		% of Total	1,6%	6,3%	18,8%	26,6%
	2	Count	2	4	4	10
		% of Total	3,1%	6,3%	6,3%	15,6%
Total		Count	6	21	37	64
		% of Total	9,4%	32,8%	57,8%	100,0%

PROBLEM * CIBLE1 Crosstabulation

			CIBLE1			Total
			0	1	2	
PROBLEM	1	Count			2	2
		% of Total			3,1%	3,1%
	2	Count	1	5	5	11
		% of Total	1,6%	7,8%	7,8%	17,2%
	3	Count	2	8	12	22
		% of Total	3,1%	12,5%	18,8%	34,4%
	4	Count	3	8	18	29
		% of Total	4,7%	12,5%	28,1%	45,3%
Total		Count	6	21	37	64
		% of Total	9,4%	32,8%	57,8%	100,0%

- La visée utilitariste des études

RESULT * UTIL Crosstabulation

			UTIL			Total
			0	1	2	
RESULT	0	Count	11	18	8	37
		% of Total	17,2%	28,1%	12,5%	57,8%
	1	Count	1	9	7	17
		% of Total	1,6%	14,1%	10,9%	26,6%
	2	Count	5	4	1	10
		% of Total	7,8%	6,3%	1,6%	15,6%
Total		Count	17	31	16	64
		% of Total	26,6%	48,4%	25,0%	100,0%

PROBLEM * UTIL Crosstabulation

		UTIL			Total	
			0	1	2	
PROBLEM	1	Count		1	1	2
		% of Total		1,6%	1,6%	3,1%
	2	Count	4	5	2	11
		% of Total	6,3%	7,8%	3,1%	17,2%
	3	Count	6	10	6	22
		% of Total	9,4%	15,6%	9,4%	34,4%
	4	Count	7	15	7	29
		% of Total	10,9%	23,4%	10,9%	45,3%
Total		Count	17	31	16	64
		% of Total	26,6%	48,4%	25,0%	100,0%

CONSTRUC * UTIL Crosstabulation

		UTIL			Total	
			0	1	2	
CONSTRUC	0	Count	7	9	4	20
		% of Total	10,9%	14,1%	6,3%	31,3%
	1	Count	8	11	8	27
		% of Total	12,5%	17,2%	12,5%	42,2%
	2	Count	2	11	4	17
		% of Total	3,1%	17,2%	6,3%	26,6%
Total		Count	17	31	16	64
		% of Total	26,6%	48,4%	25,0%	100,0%

CIBLE1 * UTIL Crosstabulation

		UTIL			Total	
			0	1	2	
CIBLE1	0	Count	3	2	1	6
		% of Total	4,7%	3,1%	1,6%	9,4%
	1	Count	7	11	3	21
		% of Total	10,9%	17,2%	4,7%	32,8%
	2	Count	7	18	12	37
		% of Total	10,9%	28,1%	18,8%	57,8%
Total		Count	17	31	16	64
		% of Total	26,6%	48,4%	25,0%	100,0%

Croisements entre items, terme à terme :

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.
 202L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.

QUEST202 * QUEST305 Crosstabulation

		QUEST305				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST202	Pas du tout d'accord	Count			1	1
		% of Total			1,6%	1,6%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	3	3	8
		% of Total	1,6%	4,8%	4,8%	12,7%
	Plutôt d'accord	Count	1	15	12	36
		% of Total	1,6%	23,8%	19,0%	57,1%
	Tout à fait d'accord	Count	4	4	9	18
		% of Total	6,3%	6,3%	14,3%	28,6%
Total		Count	6	22	24	63
		% of Total	9,5%	34,9%	38,1%	100,0%

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.
 209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais plus quoi penser.

QUEST209 * QUEST305 Crosstabulation

		QUEST305				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST209	Pas du tout d'accord	Count		1			1
		% of Total		1,6%			1,6%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	3	3	3	10
		% of Total	1,6%	4,8%	4,8%	4,8%	16,1%
	Plutôt d'accord	Count	2	13	17	6	38
		% of Total	3,2%	21,0%	27,4%	9,7%	61,3%
	Tout à fait d'accord	Count	3	5	3	2	13
		% of Total	4,8%	8,1%	4,8%	3,2%	21,0%
Total		Count	6	22	23	11	62
		% of Total	9,7%	35,5%	37,1%	17,7%	100,0%

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.
 306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

QUEST306 * QUEST305 Crosstabulation

		QUEST305				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST306	Pas du tout d'accord	Count		1		1	2
		% of Total		1,6%		1,6%	3,2%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	4	1		6
		% of Total	1,6%	6,5%	1,6%		9,7%
	Plutôt d'accord	Count		12	10	4	26
		% of Total		19,4%	16,1%	6,5%	41,9%
	Tout à fait d'accord	Count	5	4	13	6	28
		% of Total	8,1%	6,5%	21,0%	9,7%	45,2%
Total		Count	6	21	24	11	62
		% of Total	9,7%	33,9%	38,7%	17,7%	100,0%

Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question du contrat didactique

La question relative au contrat didactique concerne l'item suivant :

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

- Croisement de l'item 400 avec nos trois caractéristiques concernant la question de ce qui est important dans le savoir

Contrat didactique/résultats

QUEST400 * RESULT Crosstabulation

			RESULT			Total
			0	1	2	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	6	3		9
		% of Total	9,8%	4,9%		14,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count	6	3	3	12
		% of Total	9,8%	4,9%	4,9%	19,7%
	Plutôt d'accord	Count	18	8	3	29
		% of Total	29,5%	13,1%	4,9%	47,5%
	Tout à fait d'accord	Count	5	2	4	11
		% of Total	8,2%	3,3%	6,6%	18,0%
Total		Count	35	16	10	61
		% of Total	57,4%	26,2%	16,4%	100,0%

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

QUEST400 * QUEST200 Crosstabulation

			QUEST200				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	1	6		2	9
		% of Total	1,7%	10,0%		3,3%	15,0%
	Pas tout à fait d'accord	Count	4	5	3		12
		% of Total	6,7%	8,3%	5,0%		20,0%
	Plutôt d'accord	Count	5	16	7		28
		% of Total	8,3%	26,7%	11,7%		46,7%
	Tout à fait d'accord	Count	2	5	4		11
		% of Total	3,3%	8,3%	6,7%		18,3%
Total		Count	12	32	14	2	60
		% of Total	20,0%	53,3%	23,3%	3,3%	100,0%

Contrat didactique/problématisation

QUEST400 * PROBLEM Crosstabulation

			PROBLEM				Total
			1	2	3	4	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	2		3	4	9
		% of Total	3,3%		4,9%	6,6%	14,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count		1	6	5	12
		% of Total		1,6%	9,8%	8,2%	19,7%
	Plutôt d'accord	Count		7	10	12	29
		% of Total		11,5%	16,4%	19,7%	47,5%
	Tout à fait d'accord	Count		1	2	8	11
		% of Total		1,6%	3,3%	13,1%	18,0%
Total		Count	2	9	21	29	61
		% of Total	3,3%	14,8%	34,4%	47,5%	100,0%

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

210 Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison

QUEST400 * QUEST210 Crosstabulation

			QUEST210				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	3	4	2		9
		% of Total	4,9%	6,6%	3,3%		14,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count	4	5	3		12
		% of Total	6,6%	8,2%	4,9%		19,7%
	Plutôt d'accord	Count	7	13	8	1	29
		% of Total	11,5%	21,3%	13,1%	1,6%	47,5%
	Tout à fait d'accord	Count	1	5	5		11
		% of Total	1,6%	8,2%	8,2%		18,0%
Total		Count	15	27	18	1	61
		% of Total	24,6%	44,3%	29,5%	1,6%	100,0%

Contrat didactique/ construction du cours

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

116 Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.

QUEST400 * QUEST116 Crosstabulation

			QUEST116				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	2		2	5	9
		% of Total	3,3%		3,3%	8,3%	15,0%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	3	4	3	11
		% of Total	1,7%	5,0%	6,7%	5,0%	18,3%
	Plutôt d'accord	Count	1	11	9	8	29
		% of Total	1,7%	18,3%	15,0%	13,3%	48,3%
	Tout à fait d'accord	Count	1	6	2	2	11
		% of Total	1,7%	10,0%	3,3%	3,3%	18,3%
Total		Count	5	20	17	18	60
		% of Total	8,3%	33,3%	28,3%	30,0%	100,0%

Contrat didactique/ pratique cible

QUEST400 * CIBLE1 Crosstabulation

		CIBLE1			Total
		Count	0	1	2
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	1	4	4
		% of Total	1,6%	6,6%	6,6%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	4	7
		% of Total	1,6%	6,6%	11,5%
	Plutôt d'accord	Count	1	8	20
		% of Total	1,6%	13,1%	32,8%
	Tout à fait d'accord	Count	2	4	5
		% of Total	3,3%	6,6%	8,2%
Total		Count	5	20	36
		% of Total	8,2%	32,8%	59,0%

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

QUEST400 * QUEST306 Crosstabulation

		QUEST306				Total
		Count	Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	1		4	4
		% of Total	1,7%		6,7%	6,7%
	Pas tout à fait d'accord	Count		2	5	4
		% of Total		3,3%	8,3%	6,7%
	Plutôt d'accord	Count	1	2	12	14
		% of Total	1,7%	3,3%	20,0%	23,3%
	Tout à fait d'accord	Count		2	4	5
		% of Total		3,3%	6,7%	8,3%
Total		Count	2	6	25	27
		% of Total	3,3%	10,0%	41,7%	45,0%

Contrat didactique/ visée utilitariste

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

112 Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

QUEST400 * QUEST112 Crosstabulation

		QUEST112				Total
		Count	Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	1	3	2	3
		% of Total	1,6%	4,9%	3,3%	4,9%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	8	2	1
		% of Total	1,6%	13,1%	3,3%	1,6%
	Plutôt d'accord	Count	6	9	9	5
		% of Total	9,8%	14,8%	14,8%	8,2%
	Tout à fait d'accord	Count	2	4	1	4
		% of Total	3,3%	6,6%	1,6%	6,6%
Total		Count	10	24	14	13
		% of Total	16,4%	39,3%	23,0%	21,3%

Relation entre la question de la relation affective et identitaire et la question de ce qui est important dans le savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

- Croisements avec l'intérêt porté à la validation du savoir

CHANGE * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total	
			0	1	2	
CHANGE	0	Count	1	2		3
		% of Total	1,6%	3,1%		4,7%
	1	Count	7	3	3	13
		% of Total	10,9%	4,7%	4,7%	20,3%
	2	Count	9	11	5	25
		% of Total	14,1%	17,2%	7,8%	39,1%
	3	Count	20	1	2	23
		% of Total	31,3%	1,6%	3,1%	35,9%
Total		Count	37	17	10	64
		% of Total	57,8%	26,6%	15,6%	100,0%

Croisements d'items isolés (résultats/changement de représentations)

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

QUEST200 * QUEST303 Crosstabulation

		QUEST303				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count			7	6	13
		% of Total			11,3%	9,7%	21,0%
	Pas tout à fait d'accord	Count			7	25	32
		% of Total			11,3%	40,3%	51,6%
	Plutôt d'accord	Count		2	5	7	14
		% of Total		3,2%	8,1%	11,3%	22,6%
	Tout à fait d'accord	Count	1	1	1		3
		% of Total	1,6%	1,6%	1,6%		4,8%
Total		Count	1	3	20	38	62
		% of Total	1,6%	4,8%	32,3%	61,3%	100,0%

- Croisements avec la problématisation du savoir

CHANGE * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM				Total	
			1	2	3	4	
CHANGE	0	Count	1	2			3
		% of Total	1,6%	3,1%			4,7%
	1	Count		1	6	6	13
		% of Total		1,6%	9,4%	9,4%	20,3%
	2	Count	1	3	9	12	25
		% of Total	1,6%	4,7%	14,1%	18,8%	39,1%
	3	Count		5	7	11	23
		% of Total		7,8%	10,9%	17,2%	35,9%
Total		Count	2	11	22	29	64
		% of Total	3,1%	17,2%	34,4%	45,3%	100,0%

Croisements d'items isolés (problématisation/changement de représentations)

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

QUEST202 * QUEST303 Crosstabulation

		QUEST303				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST202	Pas du tout d'accord	Count			1	1
		% of Total			1,6%	1,6%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	2	5	8
		% of Total	1,6%	3,2%	7,9%	12,7%
	Plutôt d'accord	Count	1	12	23	36
		% of Total	1,6%	19,0%	36,5%	57,1%
	Tout à fait d'accord	Count	1	1	6	18
		% of Total	1,6%	1,6%	9,5%	28,6%
Total		Count	1	3	20	63
		% of Total	1,6%	4,8%	31,7%	100,0%

- Croisements avec la construction du cours

116 Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.

CHANGE * QUEST116 Crosstabulation

		QUEST116				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
CHANGE	0	Count		1	1	2
		% of Total		1,6%	1,6%	3,2%
	1	Count	3	4	6	13
		% of Total	4,8%	6,5%	9,7%	21,0%
	2	Count	3	5	10	25
		% of Total	4,8%	8,1%	16,1%	40,3%
	3	Count	2	12	4	22
		% of Total	3,2%	19,4%	6,5%	35,5%
Total		Count	5	20	19	62
		% of Total	8,1%	32,3%	30,6%	100,0%

- Croisements avec la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible

CHANGE * CIBLE1 Crosstabulation

		CIBLE1			Total
		0	1	2	
CHANGE	0	Count	1	2	3
		% of Total	1,6%	3,1%	4,7%
	1	Count	2	7	13
		% of Total	3,1%	10,9%	20,3%
	2	Count	1	10	25
		% of Total	1,6%	15,6%	39,1%
	3	Count	2	4	23
		% of Total	3,1%	6,3%	35,9%
Total		Count	6	21	64
		% of Total	9,4%	32,8%	100,0%

- Croisements avec la visée utilitariste du savoir

CHANGE * UTIL Crosstabulation

			UTIL			Total
			0	1	2	
CHANGE	0	Count	1	2		3
		% of Total	1,6%	3,1%		4,7%
	1	Count	3	7	3	13
		% of Total	4,7%	10,9%	4,7%	20,3%
	2	Count	7	10	8	25
		% of Total	10,9%	15,6%	12,5%	39,1%
	3	Count	6	12	5	23
		% of Total	9,4%	18,8%	7,8%	35,9%
Total		Count	17	31	16	64
		% of Total	26,6%	48,4%	25,0%	100,0%

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

- Croisements avec l'intérêt porté à la validation du savoir

SUBJECTI * RESULT Crosstabulation

			RESULT			Total
			0	1	2	
SUBJECTI	0	Count	5	2	1	8
		% of Total	7,8%	3,1%	1,6%	12,5%
	1	Count	18	5	7	30
		% of Total	28,1%	7,8%	10,9%	46,9%
	2	Count	10	7	1	18
		% of Total	15,6%	10,9%	1,6%	28,1%
	3	Count	3	2		5
		% of Total	4,7%	3,1%		7,8%
	4	Count	1	1	1	3
		% of Total	1,6%	1,6%	1,6%	4,7%
Total		Count	37	17	10	64
		% of Total	57,8%	26,6%	15,6%	100,0%

- Croisements avec la problématisation du savoir

SUBJECTI * PROBLEM Crosstabulation

			PROBLEM				Total
			1	2	3	4	
SUBJECTI	0	Count		3	1	4	8
		% of Total		4,7%	1,6%	6,3%	12,5%
	1	Count	1	4	12	13	30
		% of Total	1,6%	6,3%	18,8%	20,3%	46,9%
	2	Count		3	8	7	18
		% of Total		4,7%	12,5%	10,9%	28,1%
	3	Count		1		4	5
		% of Total		1,6%		6,3%	7,8%
	4	Count	1		1	1	3
		% of Total	1,6%		1,6%	1,6%	4,7%
Total		Count	2	11	22	29	64
		% of Total	3,1%	17,2%	34,4%	45,3%	100,0%

Croisement entre items

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier (item non repris dans le regroupement)

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

QUEST208 * QUEST202 Crosstabulation

		QUEST202				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count	1	3	16	9	29
		% of Total	1,6%	4,8%	25,8%	14,5%	46,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count		4	14	6	24
		% of Total		6,5%	22,6%	9,7%	38,7%
	Plutôt d'accord	Count		1	3		4
		% of Total		1,6%	4,8%		6,5%
	Tout à fait d'accord	Count			2	3	5
		% of Total			3,2%	4,8%	8,1%
Total		Count	1	8	35	18	62
		% of Total	1,6%	12,9%	56,5%	29,0%	100,0%

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser

QUEST208 * QUEST209 Crosstabulation

		QUEST209				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count	7	19	3		29
		% of Total	11,3%	30,6%	4,8%		46,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count	4	15	5		24
		% of Total	6,5%	24,2%	8,1%		38,7%
	Plutôt d'accord	Count	1	3			4
		% of Total	1,6%	4,8%			6,5%
	Tout à fait d'accord	Count	1	2	1	1	5
		% of Total	1,6%	3,2%	1,6%	1,6%	8,1%
Total		Count	13	39	9	1	62
		% of Total	21,0%	62,9%	14,5%	1,6%	100,0%

- Croisements avec la construction du cours

116 Je préfère un cours d'histoire de l'art construit de façon chronologique.

SUBJECTI * QUEST116 Crosstabulation

		QUEST116				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SUBJECTI	0	Count		3	4	1	8
		% of Total		4,8%	6,5%	1,6%	12,9%
	1	Count	4	12	5	7	28
		% of Total	6,5%	19,4%	8,1%	11,3%	45,2%
	2	Count	1	4	7	6	18
		% of Total	1,6%	6,5%	11,3%	9,7%	29,0%
	3	Count		1	1	3	5
		% of Total		1,6%	1,6%	4,8%	8,1%
	4	Count			2	1	3
		% of Total			3,2%	1,6%	4,8%
Total		Count	5	20	19	18	62
		% of Total	8,1%	32,3%	30,6%	29,0%	100,0%

- Croisements avec la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible

SUBJECTI * CIBLE1 Crosstabulation

		CIBLE1			Total
		0	1	2	
SUBJECTI	0	Count	4	4	8
		% of Total	6,3%	6,3%	12,5%
	1	Count	5	10	15
		% of Total	7,8%	15,6%	23,4%
	2	Count	1	5	6
		% of Total	1,6%	7,8%	9,4%
	3	Count	2	2	4
		% of Total	3,1%	4,7%	7,8%
	4	Count		3	3
		% of Total		4,7%	7,1%
Total		Count	6	21	27
		% of Total	9,4%	32,8%	100,0%

- Croisements avec la visée utilitariste du savoir

SUBJECTI * UTIL Crosstabulation

		UTIL			Total
		0	1	2	
SUBJECTI	0	Count	2	3	5
		% of Total	3,1%	4,7%	7,8%
	1	Count	12	10	22
		% of Total	18,8%	15,6%	34,4%
	2	Count	2	12	14
		% of Total	3,1%	18,8%	21,9%
	3	Count	1	3	4
		% of Total	1,6%	4,7%	6,3%
	4	Count		3	3
		% of Total		4,7%	7,1%
Total		Count	17	31	48
		% of Total	26,6%	48,4%	100,0%

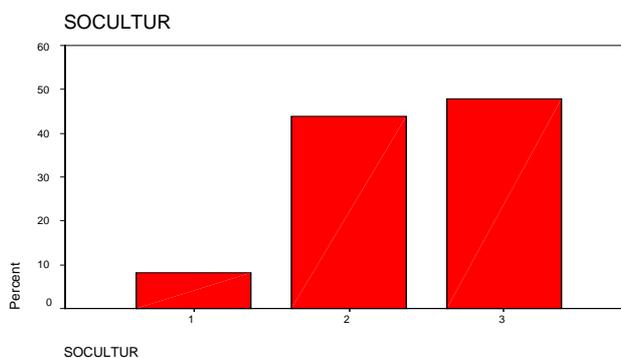
3. Les attitudes d'étude

Ces items ne sont traités qu'en terme de fréquence, ceux-ci ne donnant pas de résultats réellement significatifs au niveau de nos analyses croisées.

III. ANALYSE CROISEE DES DIFFERENTS NIVEAUX SOCIOCULTURELS ET DES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR DES ETUDIANTS

Il est regroupé pour cette analyse les différents types de catégories socioculturelles suivants :

- 1 = les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou soit encore de l'enseignement technique ou professionnel et qui concerne **8,2%** de notre population d'étudiants ;
- 2 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court et qui concerne **43,9%** de notre population ;
- 3 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire et qui concerne **48%** de notre population d'étudiants.



1. La dimension relative au sens (désignation/signification)

Premier groupe de variables

- La nécessité d'une compréhension immédiate du cours

100 *Ne pas tout comprendre me gêne.*

103 *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.*

SOCULTUR * SENS Crosstabulation

		SENS			Total
		0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	4	4	8
		% within SOCULTUR	50,0%	50,0%	100,0%
	2	Count	13	28	43
		% within SOCULTUR	4,7%	30,2%	65,1%
	3	Count	7	16	24
		% within SOCULTUR	14,9%	34,0%	51,1%
Total		Count	9	33	56
		% within SOCULTUR	9,2%	33,7%	57,1%

Second groupe de variables

- L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

501 *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*

101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*

115 *Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants*

107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

SOCULTUR * SENS2 Crosstabulation

			SENS2					Total
			0	1	2	3	4	5
SOCULTUR	1	Count			2	3	4	5
		% within SOCULTUR			25,0%	25,0%		50,0%
	2	Count	1	4	10	10	8	10
		% within SOCULTUR	2,3%	9,3%	23,3%	23,3%	18,6%	23,3%
	3	Count	2	5	4	11	14	11
		% within SOCULTUR	4,3%	10,6%	8,5%	23,4%	29,8%	23,4%
Total		Count	3	9	16	23	22	25
		% within SOCULTUR	3,1%	9,2%	16,3%	23,5%	22,4%	25,5%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

108 *Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.*

113 *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.*

- La nécessité de contextualiser le savoir

117 *Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré*

102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*

111 *Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.*

SOCULTUR * CONTEXT1 Crosstabulation

			CONTEXT1				Total
			0	1	2	3	
SOCULTUR	1	Count	5	1	2		8
		% within SOCULTUR	62,5%	12,5%	25,0%		100,0%
	2	Count	2	25	14	2	43
		% within SOCULTUR	4,7%	58,1%	32,6%	4,7%	100,0%
	3	Count	20	14	9	4	47
		% within SOCULTUR	42,6%	29,8%	19,1%	8,5%	100,0%
Total		Count	27	40	25	6	98
		% within SOCULTUR	27,6%	40,8%	25,5%	6,1%	100,0%

- Autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours (questions seulement traitées au niveau des fréquences)

500 *Je distingue aisément dans les propos de l'enseignants ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.*

110 *Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.*

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

Mise en relation de l'acceptation ou non d'une suspension provisoire du sens (questions définies plus haut) croisée avec :

- L'intérêt porté à la validation du savoir

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoire

SOCULTUR * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total	
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	5	2	1	8
		% within SOCULTUR	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	2	Count	15	28		43
		% within SOCULTUR	34,9%	65,1%		100,0%
	3	Count	31	14	2	47
		% within SOCULTUR	66,0%	29,8%	4,3%	100,0%
Total		Count	51	44	3	98
		% within SOCULTUR	52,0%	44,9%	3,1%	100,0%

- La problématisation du savoir et la pratique source

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser (question recodée)

204 Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini

210 Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison (question recodée)

201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

SOCULTUR * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM				Total		
			0	2	3	4	5	
SOCULTUR	1	Count			2	5	1	8
		% within SOCULTUR			25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
	2	Count		7	7	20	9	43
		% within SOCULTUR		16,3%	16,3%	46,5%	20,9%	100,0%
	3	Count	1	6	5	23	12	47
		% within SOCULTUR	2,1%	12,8%	10,6%	48,9%	25,5%	100,0%
Total		Count	1	13	14	48	22	98
		% within SOCULTUR	1,0%	13,3%	14,3%	49,0%	22,4%	100,0%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

118 L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.

203 Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)

- La construction du cours

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :
 116 J'apprécie particulièrement que ce cours d'histoire de l'art soit construit de façon chronologique.

- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.

306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

SOCULTUR * CIBLE Crosstabulation

			CIBLE			Total
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	2	3	3	8
		% within SOCULTUR	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	2	Count	3	21	19	43
		% within SOCULTUR	7,0%	48,8%	44,2%	100,0%
	3	Count	10	19	18	47
		% within SOCULTUR	21,3%	40,4%	38,3%	100,0%
Total		Count	15	43	40	98
		% within SOCULTUR	15,3%	43,9%	40,8%	100,0%

- Visée utilitariste des études

Question uniquement traitée au niveau des fréquences

112. Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle

SOCULTUR * QUEST112 Crosstabulation

			QUEST112				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SOCULTUR	1	Count	1	3	3	1	8
		% within SOCULTUR	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
	2	Count	4	15	14	10	43
		% within SOCULTUR	9,3%	34,9%	32,6%	23,3%	100,0%
	3	Count	9	18	13	5	45
		% within SOCULTUR	20,0%	40,0%	28,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	14	36	30	16	96
		% within SOCULTUR	14,6%	37,5%	31,3%	16,7%	100,0%

3. La question du contrat didactique

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

SOCULTUR * QUEST400 Crosstabulation

			QUEST400				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SOCULTUR	1	Count	2	3	2		7
		% within SOCULTUR	28,6%	42,9%	28,6%		100,0%
	2	Count	6	15	18	4	43
		% within SOCULTUR	14,0%	34,9%	41,9%	9,3%	100,0%
	3	Count	7	17	19	3	46
		% within SOCULTUR	15,2%	37,0%	41,3%	6,5%	100,0%
Total		Count	15	35	39	7	96
		% within SOCULTUR	15,6%	36,5%	40,6%	7,3%	100,0%

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

SOCULTUR * CHANGE Crosstabulation

			CHANGE				Total
			0	1	2	3	
SOCULTUR	1	Count		1	2	5	8
		% within SOCULTUR		12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	2	Count		4	14	25	43
		% within SOCULTUR		9,3%	32,6%	58,1%	100,0%
	3	Count	4	7	14	22	47
		% within SOCULTUR	8,5%	14,9%	29,8%	46,8%	100,0%
Total		Count	4	12	30	52	98
		% within SOCULTUR	4,1%	12,2%	30,6%	53,1%	100,0%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

301 Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

302 Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

Aucun de ces items indiquent des relations significatives avec les catégories socioculturelles auxquelles appartiennent les étudiants.

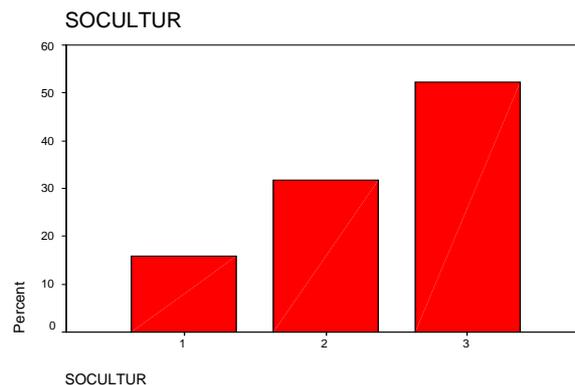
5. Les attitudes d'étude

Ces items ne sont traités qu'en terme de fréquence, ceux-ci ne donnant pas de résultats réellement significatifs au niveau de nos analyse croisées.

IV. ANALYSE CROISEE DES DIFFERENTS NIVEAUX SOCIOCULTURELS ET DES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR DES ETUDIANTS

Il est regroupé pour cette analyse les différents types de catégories socioculturelles suivants :

- 1 = les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou soit encore de l'enseignement technique ou professionnel et qui concerne **15,9%** de notre population d'étudiants ;
- 2 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court et qui concerne **31,7%** de notre population ;
- 3 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire et qui concerne **52,4%** de notre population d'étudiants.



1. La dimension relatif au sens (désignation/signification)

Premier groupe de variables

- La nécessité d'une compréhension immédiate du cours

100 *Ne pas tout comprendre me gêne.*

103 *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.*

SOCULTUR * SENS Crosstabulation

		SENS			Total	
		0	1	2		
SOCULTUR	1	Count	2	4	4	10
		% within SOCULTUR	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	2	Count	2	7	11	20
		% within SOCULTUR	10,0%	35,0%	55,0%	100,0%
	3	Count	9	13	11	33
		% within SOCULTUR	27,3%	39,4%	33,3%	100,0%
Total		Count	13	24	26	63
		% within SOCULTUR	20,6%	38,1%	41,3%	100,0%

Second groupe de variables

- L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

501 *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*

101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*

115 *Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants*

107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

SOCULTUR * SENS2 Crosstabulation

			SENS2					Total
			0	1	2	3	4	5
SOCULTUR	1	Count	1	3	1	1	1	3
		% within SOCULTUR	10,0%	30,0%	10,0%	10,0%	10,0%	30,0%
	2	Count		2	3	3	6	6
		% within SOCULTUR		10,0%	15,0%	15,0%	30,0%	30,0%
	3	Count	1	6	1	6	12	7
		% within SOCULTUR	3,0%	18,2%	3,0%	18,2%	36,4%	21,2%
Total		Count	2	11	5	10	19	16
		% within SOCULTUR	3,2%	17,5%	7,9%	15,9%	30,2%	25,4%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

108 *Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.*

113 *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.*

- La nécessité de contextualiser le savoir

117 *Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré*

102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*

111 *Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.*

SOCULTUR * CONTEXT Crosstabulation

			CONTEXT				Total
			0	1	2	3	
SOCULTUR	1	Count		4	4	2	10
		% within SOCULTUR		40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
	2	Count	2	8	8	2	20
		% within SOCULTUR	10,0%	40,0%	40,0%	10,0%	100,0%
	3	Count	8	7	14	4	33
		% within SOCULTUR	24,2%	21,2%	42,4%	12,1%	100,0%
Total		Count	10	19	26	8	63
		% within SOCULTUR	15,9%	30,2%	41,3%	12,7%	100,0%

- Autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours (questions seulement traitées au niveau des fréquences)

500 *Je distingue aisément dans les propos de l'enseignants ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.*

110 *Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.*

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

Mise en relation de l'acceptation ou non d'une suspension provisoire du sens (questions définies plus haut) croisée avec :

- L'intérêt porté à la validation du savoir

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoire

SOCULTUR * RESULT Crosstabulation

			RESULT			Total
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	5	3	2	10
		% within SOCULTUR	50,0%	30,0%	20,0%	100,0%
	2	Count	10	7	3	20
		% within SOCULTUR	50,0%	35,0%	15,0%	100,0%
	3	Count	21	7	5	33
		% within SOCULTUR	63,6%	21,2%	15,2%	100,0%
Total		Count	36	17	10	63
		% within SOCULTUR	57,1%	27,0%	15,9%	100,0%

- La problématisation du savoir et la pratique source

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser (question recodée)

204 Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini

201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

SOCULTUR * PROBLEM Crosstabulation

			PROBLEM				Total
			1	2	3	4	
SOCULTUR	1	Count	1	2	3	4	10
		% within SOCULTUR	10,0%	20,0%	30,0%	40,0%	100,0%
	2	Count	1	4	6	9	20
		% within SOCULTUR	5,0%	20,0%	30,0%	45,0%	100,0%
	3	Count		5	13	15	33
		% within SOCULTUR		15,2%	39,4%	45,5%	100,0%
Total		Count	2	11	22	28	63
		% within SOCULTUR	3,2%	17,5%	34,9%	44,4%	100,0%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

118 L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.

203 Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)

- La construction du cours

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :
116 J'apprécie particulièrement que ce cours d'histoire de l'art soit construit de façon chronologique.

SOCULTUR * QUEST116 Crosstabulation

			QUEST116				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SOCULTUR	1	Count		3	5	2	10
		% within SOCULTUR		30,0%	50,0%	20,0%	100,0%
	2	Count	2	5	5	8	20
		% within SOCULTUR	10,0%	25,0%	25,0%	40,0%	100,0%
	3	Count	3	12	8	8	31
		% within SOCULTUR	9,7%	38,7%	25,8%	25,8%	100,0%
Total		Count	5	20	18	18	61
		% within SOCULTUR	8,2%	32,8%	29,5%	29,5%	100,0%

- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.

306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

SOCULTUR * CIBLE1 Crosstabulation

			CIBLE1			Total
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	2	2	6	10
		% within SOCULTUR	20,0%	20,0%	60,0%	100,0%
	2	Count	1	6	13	20
		% within SOCULTUR	5,0%	30,0%	65,0%	100,0%
	3	Count	3	13	17	33
		% within SOCULTUR	9,1%	39,4%	51,5%	100,0%
Total		Count	6	21	36	63
		% within SOCULTUR	9,5%	33,3%	57,1%	100,0%

- Visée utilitariste des études

112 Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.

SOCULTUR * UTIL Crosstabulation

			UTIL			Total
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	1	7	2	10
		% within SOCULTUR	10,0%	70,0%	20,0%	100,0%
	2	Count	3	11	6	20
		% within SOCULTUR	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%
	3	Count	13	13	7	33
		% within SOCULTUR	39,4%	39,4%	21,2%	100,0%
Total		Count	17	31	15	63
		% within SOCULTUR	27,0%	49,2%	23,8%	100,0%

3. La question du contrat didactique

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

SOCULTUR * QUEST400 Crosstabulation

			QUEST400				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SOCULTUR	1	Count	2	1	4	2	9
		% within SOCULTUR	22,2%	11,1%	44,4%	22,2%	100,0%
	2	Count	3	3	11	3	20
		% within SOCULTUR	15,0%	15,0%	55,0%	15,0%	100,0%
	3	Count	4	8	13	6	31
		% within SOCULTUR	12,9%	25,8%	41,9%	19,4%	100,0%
Total		Count	9	12	28	11	60
		% within SOCULTUR	15,0%	20,0%	46,7%	18,3%	100,0%

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

SOCULTUR * CHANGE Crosstabulation

			CHANGE				Total
			0	1	2	3	
SOCULTUR	1	Count	2	1	2	5	10
		% within SOCULTUR	20,0%	10,0%	20,0%	50,0%	100,0%
	2	Count		5	9	6	20
		% within SOCULTUR		25,0%	45,0%	30,0%	100,0%
	3	Count	1	7	13	12	33
		% within SOCULTUR	3,0%	21,2%	39,4%	36,4%	100,0%
Total		Count	3	13	24	23	63
		% within SOCULTUR	4,8%	20,6%	38,1%	36,5%	100,0%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

301 Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

302 Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

SOCULTUR * SUBJECTI Crosstabulation

		SUBJECTI					Total	
		0	1	2	3	4		
SOCULTUR	1	Count	1	6		1	2	10
		% within SOCULTUR	10,0%	60,0%		10,0%	20,0%	100,0%
	2	Count	4	3	10	3		20
		% within SOCULTUR	20,0%	15,0%	50,0%	15,0%		100,0%
	3	Count	3	20	8	1	1	33
		% within SOCULTUR	9,1%	60,6%	24,2%	3,0%	3,0%	100,0%
Total		Count	8	29	18	5	3	63
		% within SOCULTUR	12,7%	46,0%	28,6%	7,9%	4,8%	100,0%

Item non repris dans le regroupement)

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier

5. Les attitudes d'étude

Ces items ne sont traités qu'en terme de fréquence, ceux-ci ne donnant pas de résultats réellement significatifs au niveau de nos analyse croisées.

ANNEXES II

COURS D'HISTOIRE DE L'ART - UNIVERSITE

I. ANALYSE GENERALE DU PROFIL DES ETUDIANTS

II. ANALYSE DES REponses EN TERMES DE FREQUENCES

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

▪ **L'acceptation ou non d'une suspension provisoire du sens**

		--	-	Total -	+	++	Total +
100	Ne pas tout comprendre me gêne.	1	12,1	13,1%	45,5	41,4	86,9%
501	J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	3	21,2	24,2%	54,5	21,2	75,7%
108	Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.	4	43,4	47,4%	48,5	4	52,5%
113	Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.	1,1	51,1	52,2%	43,2	4,5	47,7%
106	L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	6,1	22,2	28,3%	55,6	16,2	71,8%
101	Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.	7,2	20,6	27,8%	57,7	14,4	72,1%
115	Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants.	19,1	28,7	47,8%	37,2	14,9	52,1%
103	Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.	7,1	29,6	36,7%	45,9	17,3	63,2%
107	Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	5,2	30,9	36,1%	52,6	11,3	63,9%

▪ **Le besoin de contextualiser ou non le savoir**

		--	-	Total -	+	++	Total +
117	Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré	38,8	46,9	85,7%	12,2	2	14,2%
102	Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.	4,1	38,1	42,2%	41,2	16,5	57,7%
111	Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.	11,2	49	60,2%	29,6	10,2	39,8%

▪ **Autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours**

		--	-	Total -	+	++	Total +
500	Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.	2	8,2	10,2%	52	37,8	89,8%
110	Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.	10,1	43,4	53,5%	29,3	17,2	46,5%

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)

L'intérêt porté à la validation du savoir

200	Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.	14,4	69,1	83,5%	16,5	0	16,5%
109	Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires	14,1	51,5	65,6%	26,3	8,1	34,4%

La problématisation du savoir et la pratique source

201	Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.	2,1	32,3	34,4%	51	14,6	65,6%
202	L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévale sur l'autre.	0	10,5	10,5%	64,2	25,3	89,5%
204	Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini.	2	26,3	28,3%	53,5	18,2	71,7%
210	Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser.	20,4	59,2	79,6%	18,4	2	20,4%
118	L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.	12,2	37,8	50%	32,7	17,3	50%
209	Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais plus quoi penser.	16,2	65,7	81,9%	16,2	2	18,2%
203	Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)	7,4	35,8	43,2%	43,2	13,7	56,9%

La construction du cours

116	J'apprécie particulièrement le fait que ce cours d'histoire de l'art soit construit de façon chronologique	10,2	23,5	33,7%	51	15,3	66,3%
-----	--	------	------	--------------	----	------	--------------

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

305	L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.	15,6	29,2	44,8%	40,6	14,6	55,2%
306	Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.	4,1	21,6	25,7%	45,4	28,9	74,3%

Visée utilitariste des études

112	Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.	14,3	37,8	52,1%	30,6	17,3	47,9%
-----	---	------	------	--------------	------	------	--------------

3. La question du contrat didactique

400	La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	15,3	37,8	53,1%	39,8	7,1	46,9%
-----	---	------	------	--------------	------	-----	--------------

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

303	Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.	2	5,1	7,1%	47,5	45,5	93%
307	Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde	7,1	20,4	27,5%	55,1	17,3	72,4%
304	Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	4,1	26,8	30,9%	53,6	15,5	69,1%
301	Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	28,3	33,3	61,6%	26,3	12,1	38,4%
302	Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.	7,1	31,3	38,4%	37,4	24,2	61,6%

La conception du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207	L'art et le jugement de goût sont indissociables.	21,6	37,1	58,7%	30,9	10,3	41,2%
211	Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.	25,5	50	75,5%	18,4	6,1	24,5%
206	La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.	6,2	36,1	42,3%	39,2	18,6	57,8%
208	Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.	47,4	38,1	85,5%	9,3	5,2	14,5%
205	Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.	8,6	47,3	55,9%	34,4	9,7	44,1%

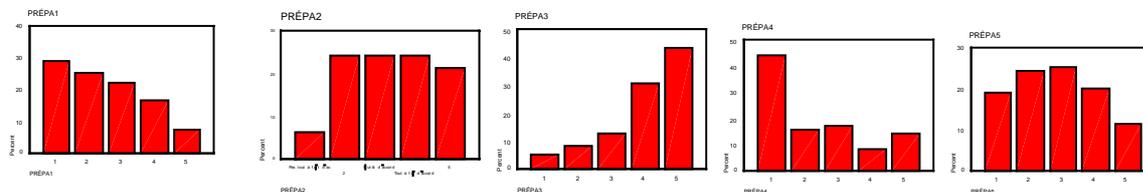
5. Les attitudes d'études

503	J'essaie souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.	1	4	5%	66,7	28,3	95%
502	Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.	22,2	50,5	72,7%	21,2	6,1	27,3%
114	L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.	7,4	42,1	49,5%	41,1	9,5	50,6%
504	Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois	0	21,2	21,2%	49,5	29,3	78,8%

Je me préparerai à l'examen :

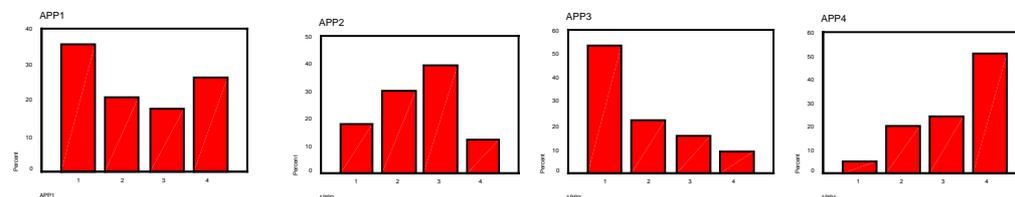
Classement par ordre d'importance	1	2	3	4	5
En rédigeant un résumé fidèle du cours	29,2	25	21,9	16,7	7,3

En réalisant des schémas que je mémoriserai	6,3	24,2	24,2	24,2	21,1
En assimilant tous les détails du cours	5,3	8,4	12,6	30,5	43,2
En restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	44,3	15,5	17,5	8,2	14,4
En relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important	18,9	24,2	25,3	20	11,6



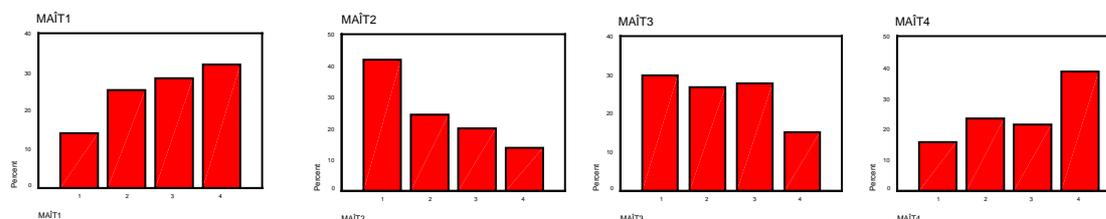
Apprendre, c'est :

Classement par ordre d'importance	1	2	3	4
Se transformer	35,4	20,8	17,7	26
Comprendre les autres	17,7	30,2	39,6	12,5
Accumuler des connaissances	53,1	21,9	15,6	9,4
S'insérer dans la société	5,3	20	24,2	50,5



Ce qui me semble indispensable à maîtriser en terme de capacité dans ces études, c'est :

Classement par ordre d'importance	1	2	3	4
Dire la même chose en langage technique ou symbolique	14,3	25,3	28,6	31,9
Pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux	42,1	24,2	20	13,7
Ecrire de façon synthétique les grandes lignes du cours	30,1	26,9	28	15,1
De réécrire avec mes mots certaines parties du cours	16,1	23,7	21,5	38,7



III. Analyse croisée des différentes dimensions du rapport au savoir

1. La question du sens des concepts ou des énoncés

(désignation/signification)

Premier groupe de variables

100 *Ne pas tout comprendre me gêne.*

103 *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.*

indice	fréquence
0	9
1	34
2	57

Second groupe de variables

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

501 *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*

101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*

115 *Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants*

107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

indice	fréquence
0	4
1	9
2	16
3	23
4	22
5	26

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

108 *Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.*

113 *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.*

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrée dans la signification

SENS2 * QUEST106 Crosstabulation

			QUEST106				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS2	0	Count		3			3
		% of Total		3,0%			3,0%
	1	Count	4	5			9
		% of Total	4,0%	5,1%			9,1%
	2	Count	2	10	3	1	16
		% of Total	2,0%	10,1%	3,0%	1,0%	16,2%
	3	Count		4	17	2	23
		% of Total		4,0%	17,2%	2,0%	23,2%
	4	Count			19	3	22
		% of Total			19,2%	3,0%	22,2%
	5	Count			16	10	26
		% of Total			16,2%	10,1%	26,3%
Total		Count	6	22	55	16	99
		% of Total	6,1%	22,2%	55,6%	16,2%	100,0%

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

La nécessité de contextualiser le savoir

117 Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré

102 Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

111 Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

indice	fréquence
0	28
1	41
2	25
3	6

SENS * CONTEXT1 Crosstabulation

			CONTEXT1				Total
			0	1	2	3	
SENS	0	Count	2	3	4		9
		% of Total	2,0%	3,0%	4,0%		9,0%
	1	Count	12	12	9	1	34
		% of Total	12,0%	12,0%	9,0%	1,0%	34,0%
	2	Count	14	26	12	5	57
		% of Total	14,0%	26,0%	12,0%	5,0%	57,0%
Total		Count	28	41	25	6	100
		% of Total	28,0%	41,0%	25,0%	6,0%	100,0%

SENS2 * CONTEXT1 Crosstabulation

			CONTEXT1				Total
			0	1	2	3	
SENS2	0	Count	1	1	2		4
		% of Total	1,0%	1,0%	2,0%		4,0%
	1	Count	2	4	2	1	9
		% of Total	2,0%	4,0%	2,0%	1,0%	9,0%
	2	Count	2	10	3	1	16
		% of Total	2,0%	10,0%	3,0%	1,0%	16,0%
	3	Count	7	7	8	1	23
		% of Total	7,0%	7,0%	8,0%	1,0%	23,0%
	4	Count	6	11	3	2	22
		% of Total	6,0%	11,0%	3,0%	2,0%	22,0%
	5	Count	10	8	7	1	26
		% of Total	10,0%	8,0%	7,0%	1,0%	26,0%
Total		Count	28	41	25	6	100
		% of Total	28,0%	41,0%	25,0%	6,0%	100,0%

102 Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

SENS * QUEST102 Crosstabulation

		QUEST102				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS	0	Count	3	4	1	8
		% of Total	3,1%	4,1%	1,0%	8,2%
	1	Count	2	14	2	32
		% of Total	2,1%	14,4%	2,1%	33,0%
	2	Count	2	20	13	57
		% of Total	2,1%	20,6%	22,7%	58,8%
Total		Count	4	37	40	97
		% of Total	4,1%	38,1%	41,2%	100,0%

SENS2 * QUEST102 Crosstabulation

		QUEST102				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SENS2	0	Count		2	1	3
		% of Total		2,1%	1,0%	3,1%
	1	Count	1	2	2	9
		% of Total	1,0%	2,1%	4,1%	9,3%
	2	Count	1	6	7	16
		% of Total	1,0%	6,2%	7,2%	16,5%
	3	Count	2	7	8	22
		% of Total	2,1%	7,2%	8,2%	22,7%
	4	Count		10	9	22
		% of Total		10,3%	9,3%	22,7%
	5	Count		12	10	25
		% of Total		12,4%	10,3%	25,8%
Total		Count	4	37	40	97
		% of Total	4,1%	38,1%	41,2%	100,0%

- Autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours (questions seulement traitées au niveau des fréquences)

500 Je distingue aisément dans les propos de l'enseignants ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.

110 Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.

La question de ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

- L'intérêt porté à la validation du savoir

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoire

indice	fréquence
0	53
1	44
2	3

SENS2 * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total
		0	1	2	
SENS2	0	Count	2	1	4
		% of Total	2,0%	1,0%	4,0%
	1	Count	4	5	9
		% of Total	4,0%	5,0%	9,0%
	2	Count	7	9	16
		% of Total	7,0%	9,0%	16,0%
	3	Count	11	11	23
		% of Total	11,0%	11,0%	23,0%
	4	Count	13	9	22
		% of Total	13,0%	9,0%	22,0%
	5	Count	16	9	26
		% of Total	16,0%	9,0%	26,0%
Total		Count	53	44	100
		% of Total	53,0%	44,0%	100,0%

Croisements d'items isolés

501 J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

QUEST200 * QUEST501 Crosstabulation

		QUEST501				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	2		10	2	14
		% of Total	2,1%		10,3%	2,1%	14,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	17	33	16	67
		% of Total	1,0%	17,5%	34,0%	16,5%	69,1%
	Plutôt d'accord	Count		3	10	3	16
		% of Total		3,1%	10,3%	3,1%	16,5%
Total		Count	3	20	53	21	97
		% of Total	3,1%	20,6%	54,6%	21,6%	100,0%

106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

QUEST200 * QUEST106 Crosstabulation

		QUEST106				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	1	3	5	5	14
		% of Total	1,0%	3,1%	5,2%	5,2%	14,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count	3	15	41	8	67
		% of Total	3,1%	15,5%	42,3%	8,2%	69,1%
	Plutôt d'accord	Count	1	4	8	3	16
		% of Total	1,0%	4,1%	8,2%	3,1%	16,5%
Total		Count	5	22	54	16	97
		% of Total	5,2%	22,7%	55,7%	16,5%	100,0%

- La problématisation du savoir et la pratique source

202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.*

209 *Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser (question recodée)*

204 *Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini*

210 *Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison (question recodée)*

201 *Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.*

indice	fréquence
0	1
1	0
2	13
3	15
4	48
5	23

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

118 *L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.*

203 *Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)*

SENS2 * PROBLEM Crosstabulation

			PROBLEM					Total
			0	2	3	4	5	
SENS2	0	Count	1		1	1	1	4
		% of Total	1,0%		1,0%	1,0%	1,0%	4,0%
	1	Count		2	3	3	1	9
		% of Total		2,0%	3,0%	3,0%	1,0%	9,0%
	2	Count		3	2	8	3	16
		% of Total		3,0%	2,0%	8,0%	3,0%	16,0%
	3	Count		5	4	9	5	23
		% of Total		5,0%	4,0%	9,0%	5,0%	23,0%
	4	Count		3	1	13	5	22
		% of Total		3,0%	1,0%	13,0%	5,0%	22,0%
	5	Count			4	14	8	26
		% of Total			4,0%	14,0%	8,0%	26,0%
Total		Count	1	13	15	48	23	100
		% of Total	1,0%	13,0%	15,0%	48,0%	23,0%	100,0%

Croisements d'items isolés (sens/problématisation du savoir-pratique source)

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*

202 *L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.*

QUEST202 * QUEST106 Crosstabulation

			QUEST106				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST202	Pas tout à fait d'accord	Count	1	3	4	2	10
		% of Total	1,1%	3,2%	4,2%	2,1%	10,5%
	Plutôt d'accord	Count	2	13	39	7	61
		% of Total	2,1%	13,7%	41,1%	7,4%	64,2%
	Tout à fait d'accord	Count	2	5	11	6	24
		% of Total	2,1%	5,3%	11,6%	6,3%	25,3%
Total		Count	5	21	54	15	95
		% of Total	5,3%	22,1%	56,8%	15,8%	100,0%

- La construction du cours

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :
 116 J'apprécie particulièrement que ce cours d'histoire de l'art soit construit de façon chronologique.

- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.
 306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

indice	fréquence
0	15
1	45
2	40

SENS2 * CIBLE Crosstabulation

		CIBLE			Total	
		0	1	2		
SENS2	0	Count	2	1	1	4
		% of Total	2,0%	1,0%	1,0%	4,0%
1	Count		8	1		9
	% of Total		8,0%	1,0%		9,0%
2	Count		12	4		16
	% of Total		12,0%	4,0%		16,0%
3	Count	4	6	13		23
	% of Total	4,0%	6,0%	13,0%		23,0%
4	Count	1	9	12		22
	% of Total	1,0%	9,0%	12,0%		22,0%
5	Count	8	9	9		26
	% of Total	8,0%	9,0%	9,0%		26,0%
Total	Count	15	45	40		100
	% of Total	15,0%	45,0%	40,0%		100,0%

- Visée utilitariste des études

Question uniquement traitée au niveau des fréquences

112. Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle

La question du contrat didactique

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

SENS2 * QUEST400 Crosstabulation

		QUEST400				Total	
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
SENS2	0	Count		2	1		3
		% of Total		2,0%	1,0%		3,1%
1	Count	2	6	1			9
	% of Total	2,0%	6,1%	1,0%			9,2%
2	Count	6	5	5			16
	% of Total	6,1%	5,1%	5,1%			16,3%
3	Count		10	11	2		23
	% of Total		10,2%	11,2%	2,0%		23,5%
4	Count	4	7	7	4		22
	% of Total	4,1%	7,1%	7,1%	4,1%		22,4%
5	Count	3	7	14	1		25
	% of Total	3,1%	7,1%	14,3%	1,0%		25,5%
Total	Count	15	37	39	7		98
	% of Total	15,3%	37,8%	39,8%	7,1%		100,0%

La question de la relation affective et identitaire au savoir

- L'acceptation ou non de changer ses représentations

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	4
1	14
2	30
3	52

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

301 Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

302 Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

SENS2 * CHANGE Crosstabulation

		CHANGE				Total
		0	1	2	3	
SENS2	0	Count	1	1	1	4
		% of Total	1,0%	1,0%	1,0%	4,0%
	1	Count	1	3	3	9
		% of Total	1,0%	3,0%	3,0%	9,0%
	2	Count	4	5	7	16
		% of Total	4,0%	5,0%	7,0%	16,0%
	3	Count	1	11	11	23
		% of Total	1,0%	11,0%	11,0%	23,0%
	4	Count	1	1	4	22
		% of Total	1,0%	1,0%	4,0%	22,0%
	5	Count	1	4	6	26
		% of Total	1,0%	4,0%	6,0%	26,0%
Total		Count	4	14	30	100
		% of Total	4,0%	14,0%	30,0%	100,0%

Croisements d'items isolés (sens/changement de représentations)

501 J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

QUEST501 * QUEST303 Crosstabulation

		QUEST303				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST501	Pas du tout d'accord	Count		1	2	3
		% of Total		1,0%	2,0%	3,0%
	Pas tout à fait d'accord	Count		2	10	21
		% of Total		2,0%	10,1%	21,2%
	Plutôt d'accord	Count	2	2	27	54
		% of Total	2,0%	2,0%	27,3%	54,5%
	Tout à fait d'accord	Count		1	9	21
		% of Total		1,0%	9,1%	21,2%
Total		Count	2	5	47	99
		% of Total	2,0%	5,1%	47,5%	100,0%

- L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

indice	fréquence
0	13
1	31
2	31
3	20
4	3
5	2

106 L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent

QUEST208 * QUEST106 Crosstabulation

		QUEST106				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count	4	7	28	7	46
		% of Total	4,1%	7,2%	28,9%	7,2%	47,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	12	17	7	37
		% of Total	1,0%	12,4%	17,5%	7,2%	38,1%
	Plutôt d'accord	Count		3	5	1	9
		% of Total		3,1%	5,2%	1,0%	9,3%
	Tout à fait d'accord	Count	1		3	1	5
		% of Total	1,0%		3,1%	1,0%	5,2%
Total		Count	6	22	53	16	97
		% of Total	6,2%	22,7%	54,6%	16,5%	100,0%

101 Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

QUEST208 * QUEST101 Crosstabulation

		QUEST101				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count	4	7	28	7	46
		% of Total	4,1%	7,2%	28,9%	7,2%	47,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	12	17	7	37
		% of Total	1,0%	12,4%	17,5%	7,2%	38,1%
	Plutôt d'accord	Count		3	5	1	9
		% of Total		3,1%	5,2%	1,0%	9,3%
	Tout à fait d'accord	Count	1		3	1	5
		% of Total	1,0%		3,1%	1,0%	5,2%
Total		Count	6	22	53	16	97
		% of Total	6,2%	22,7%	54,6%	16,5%	100,0%

2. Analyse des caractéristiques des savoirs enseignés dans leurs relations mutuelles

Ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

- La relation « résultats » / problématisation

RESULT * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM					Total	
		0	2	3	4	5		
RESULT	0	Count	1	5	10	23	14	53
		% of Total	1,0%	5,0%	10,0%	23,0%	14,0%	53,0%
	1	Count		8	4	24	8	44
		% of Total		8,0%	4,0%	24,0%	8,0%	44,0%
	2	Count			1	1	1	3
		% of Total			1,0%	1,0%	1,0%	3,0%
Total		Count	1	13	15	48	23	100
		% of Total	1,0%	13,0%	15,0%	48,0%	23,0%	100,0%

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

QUEST200 * QUEST202 Crosstabulation

		QUEST202			Total	
			Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	2	8	3	13
		% of Total	2,1%	8,5%	3,2%	13,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count	7	44	14	65
		% of Total	7,4%	46,8%	14,9%	69,1%
	Plutôt d'accord	Count	1	9	6	16
		% of Total	1,1%	9,6%	6,4%	17,0%
Total		Count	10	61	23	94
		% of Total	10,6%	64,9%	24,5%	100,0%

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

QUEST200 * QUEST201 Crosstabulation

		QUEST201				Total	
			0	1	3	4	
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	1	3	7	2	13
		% of Total	1,1%	3,2%	7,4%	2,1%	13,8%
	Pas tout à fait d'accord	Count		21	32	12	65
		% of Total		22,3%	34,0%	12,8%	69,1%
	Plutôt d'accord	Count	1	6	9		16
		% of Total	1,1%	6,4%	9,6%		17,0%
Total		Count	2	30	48	14	94
		% of Total	2,1%	31,9%	51,1%	14,9%	100,0%

- La relation pratique source /pratique cible

RESULT * CIBLE Crosstabulation

		CIBLE			Total	
		0	1	2		
RESULT	0	Count	9	23	21	53
		% of Total	9,0%	23,0%	21,0%	53,0%
	1	Count	4	22	18	44
		% of Total	4,0%	22,0%	18,0%	44,0%
	2	Count	2		1	3
		% of Total	2,0%		1,0%	3,0%
Total		Count	15	45	40	100
		% of Total	15,0%	45,0%	40,0%	100,0%

PROBLEM * CIBLE Crosstabulation

		CIBLE			Total	
		0	1	2		
PROBLEM	0	Count	1			1
		% of Total	1,0%			1,0%
	2	Count	1	7	5	13
		% of Total	1,0%	7,0%	5,0%	13,0%
	3	Count	3	8	4	15
		% of Total	3,0%	8,0%	4,0%	15,0%
	4	Count	5	22	21	48
		% of Total	5,0%	22,0%	21,0%	48,0%
	5	Count	5	8	10	23
		% of Total	5,0%	8,0%	10,0%	23,0%
Total		Count	15	45	40	100
		% of Total	15,0%	45,0%	40,0%	100,0%

Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question du contrat didactique

La question relative au contrat didactique concerne l'item suivant :

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

- Croisement de l'item 400 avec nos trois caractéristiques concernant la question de ce qui est important dans le savoir

Contrat didactique/résultats

QUEST400 * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total	
		0	1	2		
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	9	5	1	15
		% of Total	9,2%	5,1%	1,0%	15,3%
	Pas tout à fait d'accord	Count	18	18	1	37
		% of Total	18,4%	18,4%	1,0%	37,8%
	Plutôt d'accord	Count	20	18	1	39
		% of Total	20,4%	18,4%	1,0%	39,8%
	Tout à fait d'accord	Count	4	3		7
		% of Total	4,1%	3,1%		7,1%
Total		Count	51	44	3	98
		% of Total	52,0%	44,9%	3,1%	100,0%

QUEST400 * QUEST200 Crosstabulation

		QUEST200			Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	1	11	2	14
		% of Total	1,0%	11,5%	2,1%	14,6%
	Pas tout à fait d'accord	Count	6	24	7	37
		% of Total	6,3%	25,0%	7,3%	38,5%
	Plutôt d'accord	Count	7	26	5	38
		% of Total	7,3%	27,1%	5,2%	39,6%
	Tout à fait d'accord	Count		5	2	7
		% of Total		5,2%	2,1%	7,3%
Total		Count	14	66	16	96
		% of Total	14,6%	68,8%	16,7%	100,0%

Contrat didactique/problématisation

QUEST400 * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM				Total	
			2	3	4	5	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	2	1	8	4	15
		% of Total	2,0%	1,0%	8,2%	4,1%	15,3%
	Pas tout à fait d'accord	Count	7	8	15	7	37
		% of Total	7,1%	8,2%	15,3%	7,1%	37,8%
	Plutôt d'accord	Count	3	6	22	8	39
		% of Total	3,1%	6,1%	22,4%	8,2%	39,8%
	Tout à fait d'accord	Count	1		2	4	7
		% of Total	1,0%		2,0%	4,1%	7,1%
Total		Count	13	15	47	23	98
		% of Total	13,3%	15,3%	48,0%	23,5%	100,0%

QUEST400 * QUEST210 Crosstabulation

		QUEST210				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	5	8	2		15
		% of Total	5,2%	8,2%	2,1%		15,5%
	Pas tout à fait d'accord	Count	4	25	7	1	37
		% of Total	4,1%	25,8%	7,2%	1,0%	38,1%
	Plutôt d'accord	Count	9	20	8	1	38
		% of Total	9,3%	20,6%	8,2%	1,0%	39,2%
	Tout à fait d'accord	Count	2	4	1		7
		% of Total	2,1%	4,1%	1,0%		7,2%
Total		Count	20	57	18	2	97
		% of Total	20,6%	58,8%	18,6%	2,1%	100,0%

Contrat didactique/ pratique cible

QUEST400 * CIBLE Crosstabulation

		CIBLE			Total	
			0	1	2	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count	2	9	4	15
		% of Total	2,0%	9,2%	4,1%	15,3%
	Pas tout à fait d'accord	Count	5	20	12	37
		% of Total	5,1%	20,4%	12,2%	37,8%
	Plutôt d'accord	Count	6	15	18	39
		% of Total	6,1%	15,3%	18,4%	39,8%
	Tout à fait d'accord	Count	1	1	5	7
		% of Total	1,0%	1,0%	5,1%	7,1%
Total		Count	14	45	39	98
		% of Total	14,3%	45,9%	39,8%	100,0%

QUEST400 * QUEST306 Crosstabulation

		QUEST306				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST400	Pas du tout d'accord	Count		3	5	7	15
		% of Total		3,1%	5,2%	7,3%	15,6%
	Pas tout à fait d'accord	Count	3	6	17	10	36
		% of Total	3,1%	6,3%	17,7%	10,4%	37,5%
	Plutôt d'accord	Count	1	11	18	8	38
		% of Total	1,0%	11,5%	18,8%	8,3%	39,6%
	Tout à fait d'accord	Count		1	3	3	7
		% of Total		1,0%	3,1%	3,1%	7,3%
Total		Count	4	21	43	28	96
		% of Total	4,2%	21,9%	44,8%	29,2%	100,0%

Relation entre la question de la relation affective et identitaire et la question de ce qui est important dans le savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

- Croisements avec l'intérêt porté à la validation du savoir

RESULT * CHANGE Crosstabulation

		CHANGE				Total	
			0	1	2	3	
RESULT	0	Count	3	8	17	25	53
		% of Total	3,0%	8,0%	17,0%	25,0%	53,0%
	1	Count	1	6	12	25	44
		% of Total	1,0%	6,0%	12,0%	25,0%	44,0%
	2	Count			1	2	3
		% of Total			1,0%	2,0%	3,0%
Total		Count	4	14	30	52	100
		% of Total	4,0%	14,0%	30,0%	52,0%	100,0%

Croisements d'items isolés (résultats/changement de représentations)

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.
303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

QUEST200 * QUEST303 Crosstabulation

		QUEST303				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST200	Pas du tout d'accord	Count	1		7	6	14
		% of Total	1,0%		7,2%	6,2%	14,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count	1	3	32	31	67
		% of Total	1,0%	3,1%	33,0%	32,0%	69,1%
	Plutôt d'accord	Count			8	8	16
		% of Total			8,2%	8,2%	16,5%
Total		Count	2	3	47	45	97
		% of Total	2,1%	3,1%	48,5%	46,4%	100,0%

- Croisements avec la problématisation du savoir

PROBLEM * CHANGE Crosstabulation

		CHANGE				Total	
			0	1	2	3	
PROBLEM	0	Count	1				1
		% of Total	1,0%				1,0%
	2	Count			7	6	13
		% of Total			7,0%	6,0%	13,0%
	3	Count	1	2	5	7	15
		% of Total	1,0%	2,0%	5,0%	7,0%	15,0%
	4	Count	2	8	9	29	48
		% of Total	2,0%	8,0%	9,0%	29,0%	48,0%
	5	Count		4	9	10	23
		% of Total		4,0%	9,0%	10,0%	23,0%
Total		Count	4	14	30	52	100
		% of Total	4,0%	14,0%	30,0%	52,0%	100,0%

Croisements d'items isolés (problématisation/changement de représentations)

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.
303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

QUEST202 * QUEST303 Crosstabulation

		QUEST303				Total	
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST202	Pas tout à fait d'accord	Count	1		3	6	10
		% of Total	1,1%		3,2%	6,3%	10,5%
	Plutôt d'accord	Count	1	2	31	27	61
		% of Total	1,1%	2,1%	32,6%	28,4%	64,2%
	Tout à fait d'accord	Count		2	11	11	24
		% of Total		2,1%	11,6%	11,6%	25,3%
Total		Count	2	4	45	44	95
		% of Total	2,1%	4,2%	47,4%	46,3%	100,0%

- Croisements avec la présentation du savoir qui fait appel à la pratique cible

CIBLE * CHANGE Crosstabulation

		CHANGE				Total
		0	1	2	3	
CIBLE	0	Count	1	5	9	15
		% of Total	1,0%	5,0%	9,0%	15,0%
	1	Count	2	8	14	45
		% of Total	2,0%	8,0%	14,0%	45,0%
	2	Count	1	6	11	40
		% of Total	1,0%	6,0%	11,0%	40,0%
Total		Count	4	14	30	100
		% of Total	4,0%	14,0%	30,0%	100,0%

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

- Croisements avec l'intérêt porté à la validation du savoir

QUEST208 * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total	
		0	1	2		
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count	27	17	2	46
		% of Total	27,8%	17,5%	2,1%	47,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count	19	17	1	37
		% of Total	19,6%	17,5%	1,0%	38,1%
	Plutôt d'accord	Count	2	7		9
		% of Total	2,1%	7,2%		9,3%
	Tout à fait d'accord	Count	2	3		5
		% of Total	2,1%	3,1%		5,2%
Total		Count	50	44	3	97
		% of Total	51,5%	45,4%	3,1%	100,0%

- Croisements avec la problématisation du savoir

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

QUEST208 * QUEST202 Crosstabulation

		QUEST202			Total	
		Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord		
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count	6	24	13	43
		% of Total	6,5%	25,8%	14,0%	46,2%
	Pas tout à fait d'accord	Count	2	27	7	36
		% of Total	2,2%	29,0%	7,5%	38,7%
	Plutôt d'accord	Count		8	1	9
		% of Total		8,6%	1,1%	9,7%
	Tout à fait d'accord	Count	2	1	2	5
		% of Total	2,2%	1,1%	2,2%	5,4%
Total		Count	10	60	23	93
		% of Total	10,8%	64,5%	24,7%	100,0%

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser

QUEST208 * QUEST209 Crosstabulation

		QUEST209				Total
		Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
QUEST208	Pas du tout d'accord	Count 11	30	4	1	46
	% of Total	11,3%	30,9%	4,1%	1,0%	47,4%
	Pas tout à fait d'accord	Count 3	24	9	1	37
	% of Total	3,1%	24,7%	9,3%	1,0%	38,1%
	Plutôt d'accord	Count 1	6	2		9
	% of Total	1,0%	6,2%	2,1%		9,3%
	Tout à fait d'accord	Count	4	1		5
	% of Total		4,1%	1,0%		5,2%
Total	Count	15	64	16	2	97
	% of Total	15,5%	66,0%	16,5%	2,1%	100,0%

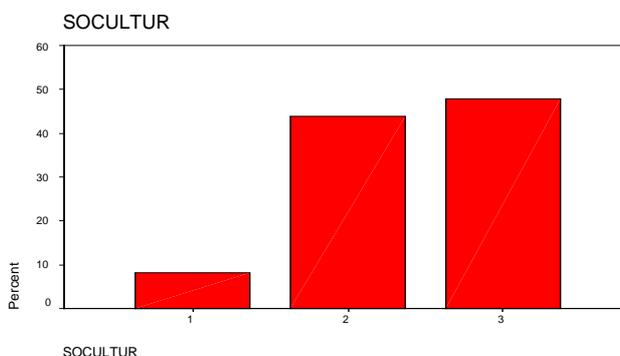
3. Les attitudes d'étude

Ces items ne sont traités qu'en terme de fréquence, ceux-ci ne donnant pas de résultats réellement significatifs au niveau de nos analyses croisées.

III ANALYSE CROISEE DES DIFFERENTS NIVEAUX SOCIOCULTURELS ET DES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR DES ETUDIANTS

Il est regroupé pour cette analyse les différents types de catégories socioculturelles suivants :

- 1 = les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou soit encore de l'enseignement technique ou professionnel et qui concerne **8,2%** de notre population d'étudiants ;
- 2 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court et qui concerne **43,9%** de notre population ;
- 3 = les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire et qui concerne **48%** de notre population d'étudiants.



1. La dimension relatif au sens (désignation/signification)

Premier groupe de variables

- La nécessité d'une compréhension immédiate du cours

100 *Ne pas tout comprendre me gêne.*

103 *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.*

SOCULTUR * SENS Crosstabulation

		SENS			Total
		0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	4	4	8
		% within SOCULTUR	50,0%	50,0%	100,0%
	2	Count	2	13	28
		% within SOCULTUR	4,7%	30,2%	65,1%
	3	Count	7	16	24
		% within SOCULTUR	14,9%	34,0%	51,1%
Total		Count	9	33	56
		% within SOCULTUR	9,2%	33,7%	57,1%

Second groupe de variables

- L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

501 *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*

106 *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent*

101 *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*

115 *Bien que j'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, ce cours est toutefois un des plus intéressants*

107 *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

SOCULTUR * SENS2 Crosstabulation

			SENS2					Total
			0	1	2	3	4	5
SOCULTUR	1	Count			2	3	4	5
		% within SOCULTUR			25,0%	25,0%		50,0%
	2	Count	1	4	10	10	8	10
		% within SOCULTUR	2,3%	9,3%	23,3%	23,3%	18,6%	23,3%
	3	Count	2	5	4	11	14	11
		% within SOCULTUR	4,3%	10,6%	8,5%	23,4%	29,8%	23,4%
Total		Count	3	9	16	23	22	25
		% within SOCULTUR	3,1%	9,2%	16,3%	23,5%	22,4%	25,5%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

108 *Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.*

113 *Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.*

- La nécessité de contextualiser le savoir

117 *Ce cours d'histoire de l'art ne me semble pas suffisamment illustré*

102 *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.*

111 *Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.*

SOCULTUR * CONTEXT1 Crosstabulation

			CONTEXT1				Total
			0	1	2	3	
SOCULTUR	1	Count	5	1	2		8
		% within SOCULTUR	62,5%	12,5%	25,0%		100,0%
	2	Count	2	25	14	2	43
		% within SOCULTUR	4,7%	58,1%	32,6%	4,7%	100,0%
	3	Count	20	14	9	4	47
		% within SOCULTUR	42,6%	29,8%	19,1%	8,5%	100,0%
Total		Count	27	40	25	6	98
		% within SOCULTUR	27,6%	40,8%	25,5%	6,1%	100,0%

- Autres obstacles face à la compréhension des concepts ou des énoncés du cours (questions seulement traitées au niveau des fréquences)

500 *Je distingue aisément dans les propos de l'enseignants ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.*

110 *Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.*

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

Mise en relation de l'acceptation ou non d'une suspension provisoire du sens (questions définies plus haut) croisée avec :

- L'intérêt porté à la validation du savoir

200 Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

109 Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoire

SOCULTUR * RESULT Crosstabulation

		RESULT			Total	
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	5	2	1	8
		% within SOCULTUR	62,5%	25,0%	12,5%	100,0%
	2	Count	15	28		43
		% within SOCULTUR	34,9%	65,1%		100,0%
	3	Count	31	14	2	47
		% within SOCULTUR	66,0%	29,8%	4,3%	100,0%
Total		Count	51	44	3	98
		% within SOCULTUR	52,0%	44,9%	3,1%	100,0%

- La problématisation du savoir et la pratique source

202 L'histoire de l'art peut fournir plusieurs interprétations sans que l'une ne prévaut sur l'autre.

209 Lorsque l'enseignant présente différentes lectures d'une œuvre, je ne sais souvent plus quoi penser (question recodée)

204 Ce qui m'intéresse dans l'art, c'est que l'on peut interpréter les choses à l'infini

210 Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui à raison (question recodée)

201 Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

SOCULTUR * PROBLEM Crosstabulation

		PROBLEM				Total		
			0	2	3	4	5	
SOCULTUR	1	Count			2	5	1	8
		% within SOCULTUR			25,0%	62,5%	12,5%	100,0%
	2	Count		7	7	20	9	43
		% within SOCULTUR		16,3%	16,3%	46,5%	20,9%	100,0%
	3	Count	1	6	5	23	12	47
		% within SOCULTUR	2,1%	12,8%	10,6%	48,9%	25,5%	100,0%
Total		Count	1	13	14	48	22	98
		% within SOCULTUR	1,0%	13,3%	14,3%	49,0%	22,4%	100,0%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

118 L'enseignant semble compliquer inutilement les choses.

203 Ce qui m'intéresse dans ce cours, ce sont les lectures de l'art issues de champs disciplinaires différents (philosophique, sémiologique, etc.)

- La construction du cours

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :
 116 J'apprécie particulièrement que ce cours d'histoire de l'art soit construit de façon chronologique.

- La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

305 L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.

306 Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

SOCULTUR * CIBLE Crosstabulation

			CIBLE			Total
			0	1	2	
SOCULTUR	1	Count	2	3	3	8
		% within SOCULTUR	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	2	Count	3	21	19	43
		% within SOCULTUR	7,0%	48,8%	44,2%	100,0%
	3	Count	10	19	18	47
		% within SOCULTUR	21,3%	40,4%	38,3%	100,0%
Total		Count	15	43	40	98
		% within SOCULTUR	15,3%	43,9%	40,8%	100,0%

- Visée utilitariste des études

Question uniquement traitée au niveau des fréquences

112. Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle

SOCULTUR * QUEST112 Crosstabulation

			QUEST112				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SOCULTUR	1	Count	1	3	3	1	8
		% within SOCULTUR	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
	2	Count	4	15	14	10	43
		% within SOCULTUR	9,3%	34,9%	32,6%	23,3%	100,0%
	3	Count	9	18	13	5	45
		% within SOCULTUR	20,0%	40,0%	28,9%	11,1%	100,0%
Total		Count	14	36	30	16	96
		% within SOCULTUR	14,6%	37,5%	31,3%	16,7%	100,0%

3. La question du contrat didactique

400 La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

SOCULTUR * QUEST400 Crosstabulation

			QUEST400				Total
			Pas du tout d'accord	Pas tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SOCULTUR	1	Count	2	3	2		7
		% within SOCULTUR	28,6%	42,9%	28,6%		100,0%
	2	Count	6	15	18	4	43
		% within SOCULTUR	14,0%	34,9%	41,9%	9,3%	100,0%
	3	Count	7	17	19	3	46
		% within SOCULTUR	15,2%	37,0%	41,3%	6,5%	100,0%
Total		Count	15	35	39	7	96
		% within SOCULTUR	15,6%	36,5%	40,6%	7,3%	100,0%

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer croisée avec la question du sens et les facteurs relatifs à la question de ce qui est important dans le savoir

303 Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

307 Ce cours d'histoire de l'art a une influence sur la façon dont je perçois à présent le monde

304 Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

SOCULTUR * CHANGE Crosstabulation

			CHANGE				Total
			0	1	2	3	
SOCULTUR	1	Count		1	2	5	8
		% within SOCULTUR		12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	2	Count		4	14	25	43
		% within SOCULTUR		9,3%	32,6%	58,1%	100,0%
	3	Count	4	7	14	22	47
		% within SOCULTUR	8,5%	14,9%	29,8%	46,8%	100,0%
Total		Count	4	12	30	52	98
		% within SOCULTUR	4,1%	12,2%	30,6%	53,1%	100,0%

Questions non reprises dans le regroupement et seulement traitées au niveau des fréquences :

301 Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

302 Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

L'acceptation du savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire croisée avec la question du sens et les facteurs relatifs à la question de ce qui est important dans le savoir

207 L'art et le jugement de goût sont indissociables

211 Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant

206 La façon dont l'enseignant nous parle de l'art me semble relever de son opinion personnelle.

208 Pour comprendre une œuvre d'art, il est nécessaire de l'apprécier.

205 Les interprétations multiples d'une œuvre me semblent arbitraire.

Aucun de ces items indiquent des relations significatives avec les catégories socioculturelles auxquelles appartiennent les étudiants.

5. Les attitudes d'étude

Ces items ne sont traités qu'en terme de fréquence, ceux-ci ne donnant pas de résultats réellement significatifs au niveau de nos analyse croisées.

ANNEXES III

ELECTRICITE – HAUTE ECOLE

I. Fréquences obtenues pour chaque question

1. La relation que les étudiants entretiennent avec la matière que le professeur enseigne.

a) Que représente la physique pour ces étudiants ?

« En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
19	47,6	66,6%	23,8	9,5	33,3%

« En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	19	19%	52,4	28,6	81%

L'origine des lois physiques pour ces étudiants :

« Certaines lois viennent de l'observation. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	23,8	38,1%	33,3	28,6	61,9%

« Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	15	15%	55	30	85%

« Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	0	4,8%	47,6	47,6	95,2%

« Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5,3	0	5,3%	73,7	21,1	94,8%

b) Utilité des séances de laboratoire

« Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5	5	10%	35	55	90%

« Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	15	15%	50	35	85%

« Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	23,8	28,6%	47,6	23,8	71,4%

c) Aspect mathématique de la physique

« Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	19	23,8%	57,1	19	76,1%

« Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
28,6	33,3	61,9%	23,8	14,3	38,1%

2. Les pratiques

a) Dans quel cadre place-t-il ce cours ?

« Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
33,3	52,4	85,7%	9,5	4,8	14,3%

« Je comprendrais mieux la théorie si on partait de situations de la vie courante. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	28,6	33,4%	42,9	23,8	66,7%

« On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout 2à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	19	19%	57,1	23,8	80,9%

« Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	14,3	14,3%	52,4	33,3	85,7%

« J'éprouve une difficulté pour comprendre ces cours lorsqu'ils ne commencent pas par des situations de la vie courante. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	42,9	57,2%	38,1	4,8	42,9%

b) La pratique cible

« L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	30	30%	55	15	70%

« Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	15,8	15,8%	57,9	26,3	84,2%

« Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	23,8	23,8%	23,8	52,4	76,2%

3. Le sens

a) La désignation

« Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	19	23,8%	57,1	19	76,1%

« Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	19	23,8%	52,4	23,8	76,2%

« Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
38,1	38,1	76,2%	19	4,8	23,8%

« Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5,3	31,6	36,9%	36,8	26,3	63,1%

b) La signification

« Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	47,6	47,6%	42,9	9,5	52,4%

« L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	19	19%	52,4	28,6	81%

« Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
9,5	4,8	14,3%	66,7	19	85,7%

« Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
15	40	55%	40	5	45%

« L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	19	19%	52,4	28,6	81%

Accepter de ne pas tout comprendre immédiatement

« Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
42,9	38,1	81%	14,3	4,8	19,1%

« *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	14,3	14,3%	57,1	28,6	85,7%

« *Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	19	23,8%	61,9	14,3	76,2%

« *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5	10	15%	50	35	85%

« *Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	33,3	47,6%	47,6	4,8	52,4%

« *Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
9,5	47,6	57,1%	23,8	19	42,8%

« *L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,8	4,8	9,6%	76,2	14,3	90,5%

« *Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	14,3	14,3%	14,3	71,4	85,7%

« *Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5	10	15%	55	30	85%

4. Le rapport identitaire au savoir

« *Ce cours correspond à mes attentes.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
10	15	25%	45	30	75%

« Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
31,6	42,1	73,7%	21,1	5,3	26,4%

« Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
10	5	15%	45	40	85%

« Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5	40	45%	45	10	55%

« Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
25	35	60%	25	15	40%

« Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	19	33,3%	38,1	28,6	66,7%

5. Le contrat didactique

« La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	42,1	42,1%	36,8	21,1	57,9%

« J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	28,6	42,9%	47,6	9,5	57,1%

« Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
19	19	38%	42,9	19	61,9%

« *Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
19	28,6	47,6%	47,6	4,8	52,4%

6. Leurs attitudes face à l'étude

« *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	19	33,3%	57,1	9,5	66,6%

« *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
28,6	33,3	61,9%	19	19	38%

« *Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
25	40	65%	10	25	35%

« Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
9,5	42,9	52,4%	33,3	14,3	47,6%

« Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
14,3	33,3	47,6%	42,9	9,5	52,4%

Préparation à l'examen

Effectuer un classement des 5 points suivants selon leur importance en le numérotant de 1 à 5 (1 = le plus important) :

Je me préparerai à l'examen :

	<i>en rédigeant un résumé fidèle du cours</i>	<i>en réalisant des schémas que je mémoriserai</i>	<i>en assimilant tous les détails du cours</i>	<i>en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant</i>	<i>en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important</i>
moyenne	2	3	3,88	2,47058824	3,24
Total d'étudiants	17	17	17	17	17
1	8	0	2	7	2
2	4	6	1	3	3
3	3	6	1	2	5
4	1	4	6	2	3
5	1	1	7	3	4

II. Les différents croisements

1. La relation que les étudiants entretiennent avec la physique

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * Certaines lois viennent de l'observateur

			Certaines lois viennent de l'observation				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	2	2	0	0	4
		% du total	9,5%	9,5%	,0%	,0%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	1	3	3	3	10
		% du total	4,8%	14,3%	14,3%	14,3%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	2	3	5
		% du total	,0%	,0%	9,5%	14,3%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	0	2
		% du total	,0%	,0%	9,5%	,0%	9,5%
Total		Effectif	3	5	7	6	21
		% du total	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. * conception des lois de la physique

			conception des lois de la physique			Total
			les lois ne viennent jamais de l'observation	certaines lois viennent de l'observation, sans démonstration	certaines lois viennent de l'observation et se démontrent	
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	pas d'accord	Effectif	1	2	1	4
		% du total	4,8%	9,5%	4,8%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	4	4	3	11
		% du total	19,0%	19,0%	14,3%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	3	1	2	6
		% du total	14,3%	4,8%	9,5%	28,6%
Total		Effectif	8	7	6	21
		% du total	38,1%	33,3%	28,6%	100,0%

Variable construite sur la conception des séances de laboratoire:

- 1 : uniquement la vie pratique
- 2 : explication du cours, mais pas d'explication de lois
- 3 : pourquoi une loi a été énoncée mais pas d'explication au cours
- 4 : pourquoi une loi a été énoncée et sert d'explication au cours

conception des séances de laboratoire	
	fréquence
1	1
2	2
3	5
4	13

Corrélations

		Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.	Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.	En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.
Rho de Spearman	Coefficient de corrélation	1,000	-,228	,097	-,123	-,093
	Sig. (bilatérale)	.	,320	,676	,595	,687
	N	21	21	21	21	21
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	Coefficient de corrélation	-,228	1,000	,589**	,398	,187
	Sig. (bilatérale)	,320	.	,005	,074	,417
	N	21	21	21	21	21
Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.	Coefficient de corrélation	,097	,589**	1,000	,044	,277
	Sig. (bilatérale)	,676	,005	.	,850	,223
	N	21	21	21	21	21
Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.	Coefficient de corrélation	-,123	,398	,044	1,000	-,084
	Sig. (bilatérale)	,595	,074	,850	.	,719
	N	21	21	21	21	21
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	Coefficient de corrélation	-,093	,187	,277	-,084	1,000
	Sig. (bilatérale)	,687	,417	,223	,719	.
	N	21	21	21	21	21

**.-La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau croisé raisonnement, mathématiques et démonstration * Etudes secondaires

			Etudes secondaires				Total
			Général	Technique de transition	Technique de qualification	Professionnel	
Raisonnement, mathématiques et démonstration	1	Effectif	1	0	1	0	2
		% du total	5,6%	,0%	5,6%	,0%	11,1%
	2	Effectif	6	1	3	1	11
		% du total	33,3%	5,6%	16,7%	5,6%	61,1%
	3	Effectif	3	0	2	0	5
		% du total	16,7%	,0%	11,1%	,0%	27,8%
Total		Effectif	10	1	6	1	18
		% du total	55,6%	5,6%	33,3%	5,6%	100,0%

Tableau croisé Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession. * Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées

			Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.	pas d'accord	Effectif	0	3	0	3
		% du total	,0%	16,7%	,0%	16,7%
	plutôt d'accord	Effectif	1	5	4	10
		% du total	5,6%	27,8%	22,2%	55,6%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	2	5
		% du total	5,6%	11,1%	11,1%	27,8%
Total		Effectif	2	10	6	18
		% du total	11,1%	55,6%	33,3%	100,0%

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.

			En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	2	3	1	2	8
		% du total	9,5%	14,3%	4,8%	9,5%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	5	2	0	8
		% du total	4,8%	23,8%	9,5%	,0%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	2	2	0	4
		% du total	,0%	9,5%	9,5%	,0%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	0	0	0	1
		% du total	4,8%	,0%	,0%	,0%	4,8%
Total		Effectif	4	10	5	2	21
		% du total	19,0%	47,6%	23,8%	9,5%	100,0%

**Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.**

			Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	5	2	8
		% du total	,0%	4,8%	23,8%	9,5%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	1	5	1	8
		% du total	4,8%	4,8%	23,8%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	2	1	4
		% du total	,0%	4,8%	9,5%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Total	Effectif	1	4	12	4	21	
	% du total	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.

			L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	6	1	8
		% du total	4,8%	28,6%	4,8%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	2	4	2	8
		% du total	9,5%	19,0%	9,5%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	0	3	4
		% du total	4,8%	,0%	14,3%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total	Effectif	4	11	6	21	
	% du total	19,0%	52,4%	28,6%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.

			Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	2	3	2	1	8
		% du total	9,5%	14,3%	9,5%	4,8%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	3	3	1	1	8
		% du total	14,3%	14,3%	4,8%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	1	1	1	4
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	1	0	1
		% du total	,0%	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total	Effectif	6	7	5	3	21	
	% du total	28,6%	33,3%	23,8%	14,3%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Certaines lois viennent de l'observation

			Certaines lois viennent de l'observation				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	3	3	8
		% du total	4,8%	4,8%	14,3%	14,3%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	2	2	3	1	8
		% du total	9,5%	9,5%	14,3%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	1	2	4
		% du total	,0%	4,8%	4,8%	9,5%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Total	Effectif	3	5	7	6	21	
	% du total	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées

			Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	2	3	2	7
		% du total	10,0%	15,0%	10,0%	35,0%
	pas d'accord	Effectif	1	5	2	8
		% du total	5,0%	25,0%	10,0%	40,0%
plutôt d'accord	Effectif	0	2	2	4	
	% du total	,0%	10,0%	10,0%	20,0%	
tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1	
	% du total	,0%	5,0%	,0%	5,0%	
Total	Effectif	3	11	6	20	
	% du total	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	0	3	5	8
		% du total	,0%	14,3%	23,8%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	4	3	8
		% du total	4,8%	19,0%	14,3%	38,1%
plutôt d'accord	Effectif	0	2	2	4	
	% du total	,0%	9,5%	9,5%	19,0%	
tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1	
	% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%	
Total	Effectif	1	10	10	21	
	% du total	4,8%	47,6%	47,6%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.

			Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	3	4	1	0	8
		% du total	14,3%	19,0%	4,8%	,0%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	3	4	1	0	8
		% du total	14,3%	19,0%	4,8%	,0%	38,1%
plutôt d'accord	Effectif	1	2	0	1	4	
	% du total	4,8%	9,5%	,0%	4,8%	19,0%	
tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	0	1	
	% du total	,0%	4,8%	,0%	,0%	4,8%	
Total	Effectif	7	11	2	1	21	
	% du total	33,3%	52,4%	9,5%	4,8%	100,0%	

**Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.**

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	5	2	8
		% du total	,0%	5,0%	25,0%	10,0%	40,0%
	pas d'accord	Effectif	1	0	4	2	7
		% du total	5,0%	,0%	20,0%	10,0%	35,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	2	1	4
		% du total	,0%	5,0%	10,0%	5,0%	20,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	0	1	1
		% du total	,0%	,0%	,0%	5,0%	5,0%
Total		Effectif	1	2	11	6	20
		% du total	5,0%	10,0%	55,0%	30,0%	100,0%

**Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.**

			Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	7	0	8
		% du total	4,8%	,0%	33,3%	,0%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	0	1	4	3	8
		% du total	,0%	4,8%	19,0%	14,3%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	0	2	1	4
		% du total	4,8%	,0%	9,5%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	1	0	1
		% du total	,0%	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total		Effectif	2	1	14	4	21
		% du total	9,5%	4,8%	66,7%	19,0%	100,0%

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.

			On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	4	3	8
		% du total	4,8%	19,0%	14,3%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	6	1	8
		% du total	4,8%	28,6%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	1	4
		% du total	9,5%	4,8%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total		Effectif	4	12	5	21
		% du total	19,0%	57,1%	23,8%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.

			Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	1	1	4
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	0	1	6	3	10
		% du total	,0%	4,8%	28,6%	14,3%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	4	0	5
		% du total	,0%	4,8%	19,0%	,0%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	1	0	2
		% du total	,0%	4,8%	4,8%	,0%	9,5%
Total	Effectif	1	4	12	4	21	
	% du total	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%	100,0%	

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.

			L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	1	3	0	4
		% du total	4,8%	14,3%	,0%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	1	5	4	10
		% du total	4,8%	23,8%	19,0%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	1	2	2	5
		% du total	4,8%	9,5%	9,5%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	1	0	2
		% du total	4,8%	4,8%	,0%	9,5%
Total	Effectif	4	11	6	21	
	% du total	19,0%	52,4%	28,6%	100,0%	

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * Certaines lois viennent de l'observation

			Certaines lois viennent de l'observation				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	2	2	0	0	4
		% du total	9,5%	9,5%	,0%	,0%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	1	3	3	3	10
		% du total	4,8%	14,3%	14,3%	14,3%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	2	3	5
		% du total	,0%	,0%	9,5%	14,3%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	0	2
		% du total	,0%	,0%	9,5%	,0%	9,5%
Total	Effectif	3	5	7	6	21	
	% du total	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	100,0%	

Tableau croisé En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. * Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.

			Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	pas d'accord	Effectif	0	1	3	0	4
		% du total	,0%	4,8%	14,3%	,0%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	2	8	1	11
		% du total	,0%	9,5%	38,1%	4,8%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	1	1	3	6
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	14,3%	28,6%
Total		Effectif	1	4	12	4	21
		% du total	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. * L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.

			L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	pas d'accord	Effectif	0	4	0	4
		% du total	,0%	19,0%	,0%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	2	6	3	11
		% du total	9,5%	28,6%	14,3%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	1	3	6
		% du total	9,5%	4,8%	14,3%	28,6%
Total		Effectif	4	11	6	21
		% du total	19,0%	52,4%	28,6%	100,0%

Tableau croisé Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. * Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.

			Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	0	1	
		% du total	4,8%	,0%	,0%	,0%	4,8%	
	pas d'accord	Effectif	2	1	1	0	4	
		% du total	9,5%	4,8%	4,8%	,0%	19,0%	
	plutôt d'accord	Effectif	3	6	2	1	12	
		% du total	14,3%	28,6%	9,5%	4,8%	57,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	2	4	
		% du total	,0%	,0%	9,5%	9,5%	19,0%	
	Total		Effectif	6	7	5	3	21
			% du total	28,6%	33,3%	23,8%	14,3%	100,0%

Tableau croisé Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. * Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.

			Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	0	1	
		% du total	,0%	,0%	4,8%	,0%	4,8%	
	pas d'accord	Effectif	0	1	3	0	4	
		% du total	,0%	4,8%	14,3%	,0%	19,0%	
	plutôt d'accord	Effectif	1	4	5	2	12	
		% du total	4,8%	19,0%	23,8%	9,5%	57,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	3	4	
		% du total	,0%	4,8%	,0%	14,3%	19,0%	
	Total		Effectif	1	6	9	5	21
			% du total	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées

			Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	1	3
		% du total	5,0%	5,0%	5,0%	15,0%
	pas d'accord	Effectif	0	3	2	5
		% du total	,0%	15,0%	10,0%	25,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	5	1	6
		% du total	,0%	25,0%	5,0%	30,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	2	2	6
		% du total	10,0%	10,0%	10,0%	30,0%
Total	Effectif	3	11	6	20	
	% du total	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	1	3
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	14,3%
	pas d'accord	Effectif	0	2	3	5
		% du total	,0%	9,5%	14,3%	23,8%
	plutôt d'accord	Effectif	0	4	3	7
		% du total	,0%	19,0%	14,3%	33,3%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	3	3	6
		% du total	,0%	14,3%	14,3%	28,6%
Total	Effectif	1	10	10	21	
	% du total	4,8%	47,6%	47,6%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	1	2
		% du total	,0%	5,3%	5,3%	10,5%
	pas d'accord	Effectif	1	3	1	5
		% du total	5,3%	15,8%	5,3%	26,3%
	plutôt d'accord	Effectif	0	6	0	6
		% du total	,0%	31,6%	,0%	31,6%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	4	2	6
		% du total	,0%	21,1%	10,5%	31,6%
Total	Effectif	1	14	4	19	
	% du total	5,3%	73,7%	21,1%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.

			Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	5	2	8
		% du total	,0%	4,8%	23,8%	9,5%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	1	5	1	8
		% du total	4,8%	4,8%	23,8%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	2	1	4
		% du total	,0%	4,8%	9,5%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Total	Effectif	1	4	12	4	21	
	% du total	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * **L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.**

			L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	6	1	8
		% du total	4,8%	28,6%	4,8%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	2	4	2	8
		% du total	9,5%	19,0%	9,5%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	0	3	4
		% du total	4,8%	,0%	14,3%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total	Effectif	4	11	6	21	
	% du total	19,0%	52,4%	28,6%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.

			Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	2	3	2	1	8
		% du total	9,5%	14,3%	9,5%	4,8%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	3	3	1	1	8
		% du total	14,3%	14,3%	4,8%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	1	1	1	4
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	1	0	1
		% du total	,0%	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total	Effectif	6	7	5	3	21	
	% du total	28,6%	33,3%	23,8%	14,3%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Certaines lois viennent de l'observation

			Certaines lois viennent de l'observation				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	3	3	8
		% du total	4,8%	4,8%	14,3%	14,3%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	2	2	3	1	8
		% du total	9,5%	9,5%	14,3%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	1	2	4
		% du total	,0%	4,8%	4,8%	9,5%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Total	Effectif	3	5	7	6	21	
	% du total	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées

			Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	2	3	2	7
		% du total	10,0%	15,0%	10,0%	35,0%
	pas d'accord	Effectif	1	5	2	8
		% du total	5,0%	25,0%	10,0%	40,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	2	2	4
		% du total	,0%	10,0%	10,0%	20,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	5,0%	,0%	5,0%
Total	Effectif	3	11	6	20	
	% du total	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	0	3	5	8
		% du total	,0%	14,3%	23,8%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	4	3	8
		% du total	4,8%	19,0%	14,3%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	2	2	4
		% du total	,0%	9,5%	9,5%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total	Effectif	1	10	10	21	
	% du total	4,8%	47,6%	47,6%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.

			Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	3	4	1	0	8
		% du total	14,3%	19,0%	4,8%	,0%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	3	4	1	0	8
		% du total	14,3%	19,0%	4,8%	,0%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	2	0	1	4
		% du total	4,8%	9,5%	,0%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	,0%	4,8%
Total	Effectif	7	11	2	1	21	
	% du total	33,3%	52,4%	9,5%	4,8%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	5	2	8
		% du total	,0%	5,0%	25,0%	10,0%	40,0%
	pas d'accord	Effectif	1	0	4	2	7
		% du total	5,0%	,0%	20,0%	10,0%	35,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	2	1	4
		% du total	,0%	5,0%	10,0%	5,0%	20,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	0	1	1
		% du total	,0%	,0%	,0%	5,0%	5,0%
Total	Effectif	1	2	11	6	20	
	% du total	5,0%	10,0%	55,0%	30,0%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. *
Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.

			Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	7	0	8
		% du total	4,8%	,0%	33,3%	,0%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	0	1	4	3	8
		% du total	,0%	4,8%	19,0%	14,3%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	0	2	1	4
		% du total	4,8%	,0%	9,5%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	1	0	1
		% du total	,0%	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total	Effectif	2	1	14	4	21	
	% du total	9,5%	4,8%	66,7%	19,0%	100,0%	

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile

			On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	4	3	8
		% du total	4,8%	19,0%	14,3%	38,1%
	pas d'accord	Effectif	1	6	1	8
		% du total	4,8%	28,6%	4,8%	38,1%
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	1	4
		% du total	9,5%	4,8%	4,8%	19,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%
Total		Effectif	4	12	5	21
		% du total	19,0%	57,1%	23,8%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.

			Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	1	1	4
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	4,8%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	0	1	6	3	10
		% du total	,0%	4,8%	28,6%	14,3%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	4	0	5
		% du total	,0%	4,8%	19,0%	,0%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	1	0	2
		% du total	,0%	4,8%	4,8%	,0%	9,5%
Total		Effectif	1	4	12	4	21
		% du total	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.

			L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	1	3	0	4
		% du total	4,8%	14,3%	,0%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	1	5	4	10
		% du total	4,8%	23,8%	19,0%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	1	2	2	5
		% du total	4,8%	9,5%	9,5%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	1	0	2
		% du total	4,8%	4,8%	,0%	9,5%
Total		Effectif	4	11	6	21
		% du total	19,0%	52,4%	28,6%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * Certaines lois viennent de l'observation

			Certaines lois viennent de l'observation				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration.	pas du tout d'accord	Effectif	2	2	0	0	4
		% du total	9,5%	9,5%	,0%	,0%	19,0%
	pas d'accord	Effectif	1	3	3	3	10
		% du total	4,8%	14,3%	14,3%	14,3%	47,6%
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	2	3	5
		% du total	,0%	,0%	9,5%	14,3%	23,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	0	2
		% du total	,0%	,0%	9,5%	,0%	9,5%
Total		Effectif	3	5	7	6	21
		% du total	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. * Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.

			Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	pas d'accord	Effectif	0	1	3	0	4
		% du total	,0%	4,8%	14,3%	,0%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	2	8	1	11
		% du total	,0%	9,5%	38,1%	4,8%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	1	1	3	6
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	14,3%	28,6%
Total		Effectif	1	4	12	4	21
		% du total	4,8%	19,0%	57,1%	19,0%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. * L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.

			L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	pas d'accord	Effectif	0	4	0	4
		% du total	,0%	19,0%	,0%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	2	6	3	11
		% du total	9,5%	28,6%	14,3%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	1	3	6
		% du total	9,5%	4,8%	14,3%	28,6%
Total		Effectif	4	11	6	21
		% du total	19,0%	52,4%	28,6%	100,0%

Tableau croisé Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. * Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.

			Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	0	1
		% du total	4,8%	,0%	,0%	,0%	4,8%
	pas d'accord	Effectif	2	1	1	0	4
		% du total	9,5%	4,8%	4,8%	,0%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	3	6	2	1	12
		% du total	14,3%	28,6%	9,5%	4,8%	57,1%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	2	4
		% du total	,0%	,0%	9,5%	9,5%	19,0%
Total	Effectif	6	7	5	3	21	
	% du total	28,6%	33,3%	23,8%	14,3%	100,0%	

Tableau croisé Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. * Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.

			Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	0	1
		% du total	,0%	,0%	4,8%	,0%	4,8%
	pas d'accord	Effectif	0	1	3	0	4
		% du total	,0%	4,8%	14,3%	,0%	19,0%
	plutôt d'accord	Effectif	1	4	5	2	12
		% du total	4,8%	19,0%	23,8%	9,5%	57,1%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	3	4
		% du total	,0%	4,8%	,0%	14,3%	19,0%
Total	Effectif	1	6	9	5	21	
	% du total	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées

			Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	1	3
		% du total	5,0%	5,0%	5,0%	15,0%
	pas d'accord	Effectif	0	3	2	5
		% du total	,0%	15,0%	10,0%	25,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	5	1	6
		% du total	,0%	25,0%	5,0%	30,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	2	2	6
		% du total	10,0%	10,0%	10,0%	30,0%
Total	Effectif	3	11	6	20	
	% du total	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas du tout d'accord	Effectif	1	1	1	3
		% du total	4,8%	4,8%	4,8%	14,3%
	pas d'accord	Effectif	0	2	3	5
		% du total	,0%	9,5%	14,3%	23,8%
plutôt d'accord	Effectif	0	4	3	7	
	% du total	,0%	19,0%	14,3%	33,3%	
tout à fait d'accord	Effectif	0	3	3	6	
	% du total	,0%	14,3%	14,3%	28,6%	
Total	Effectif	1	10	10	21	
	% du total	4,8%	47,6%	47,6%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	1	2
		% du total	,0%	5,3%	5,3%	10,5%
	pas d'accord	Effectif	1	3	1	5
		% du total	5,3%	15,8%	5,3%	26,3%
plutôt d'accord	Effectif	0	6	0	6	
	% du total	,0%	31,6%	,0%	31,6%	
tout à fait d'accord	Effectif	0	4	2	6	
	% du total	,0%	21,1%	10,5%	31,6%	
Total	Effectif	1	14	4	19	
	% du total	5,3%	73,7%	21,1%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées	pas d'accord	Effectif	1	1	1	3
		% du total	5,0%	5,0%	5,0%	15,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	7	4	11
		% du total	,0%	35,0%	20,0%	55,0%
tout à fait d'accord	Effectif	0	2	4	6	
	% du total	,0%	10,0%	20,0%	30,0%	
Total	Effectif	1	10	9	20	
	% du total	5,0%	50,0%	45,0%	100,0%	

Tableau croisé Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées	pas d'accord	Effectif	0	2	0	2
		% du total	,0%	10,5%	,0%	10,5%
	plutôt d'accord	Effectif	1	9	1	11
		% du total	5,3%	47,4%	5,3%	57,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	3	3	6
		% du total	,0%	15,8%	15,8%	31,6%
Total		Effectif	1	14	4	19
		% du total	5,3%	73,7%	21,1%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas du tout d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique	plutôt d'accord	Effectif	1	8	1	10
		% du total	5,3%	42,1%	5,3%	52,6%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	6	3	9
		% du total	,0%	31,6%	15,8%	47,4%
Total		Effectif	1	14	4	19
		% du total	5,3%	73,7%	21,1%	100,0%

Tableau croisé Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante. * On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.

			On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	1
		% du total	4,8%	,0%	,0%	4,8%
	pas d'accord	Effectif	1	4	1	6
		% du total	4,8%	19,0%	4,8%	28,6%
	plutôt d'accord	Effectif	1	6	2	9
		% du total	4,8%	28,6%	9,5%	42,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	2	5
		% du total	4,8%	9,5%	9,5%	23,8%
Total		Effectif	4	12	5	21
		% du total	19,0%	57,1%	23,8%	100,0%

2. D'une pratique à l'autre.

		La compréhension passe par la situation de la vie courante	Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.	Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.	l'étude est axée surtout sur la profession
La compréhension passe par la situation de la vie courante	Coefficient de corrélation	1,000	,323	,134	,257	,504(*)
	Sig. (bilatérale)	.	,154	,561	,261	,020
	N	21	21	21	21	21
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	Coefficient de corrélation	,323	1,000	,464(*)	,479(*)	,378
	Sig. (bilatérale)	,154	.	,034	,028	,091
	N	21	21	21	21	21
On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.	Coefficient de corrélation	,134	,464(*)	1,000	,261	-,141
	Sig. (bilatérale)	,561	,034	.	,254	,541
	N	21	21	21	21	21
Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.	Coefficient de corrélation	,257	,479(*)	,261	1,000	,385
	Sig. (bilatérale)	,261	,028	,254	.	,085
	N	21	21	21	21	21
l'étude est axée surtout sur la profession	Coefficient de corrélation	,504(*)	,378	-,141	,385	1,000
	Sig. (bilatérale)	,020	,091	,541	,085	.
	N	21	21	21	21	21

roisé Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser. * Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.

			e comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser	pas d'accord	Effectif	0	3	0	0	3
		% du total	,0%	14,3%	,0%	,0%	14,3%
	plutôt d'accord	Effectif	1	2	6	2	11
		% du total	4,8%	9,5%	28,6%	9,5%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	3	3	7
		% du total	,0%	4,8%	14,3%	14,3%	33,3%
Total		Effectif	1	6	9	5	21
		% du total	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%	100,0%

3. Le sens

		La compréhension passe par la situation de la vie courante	Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.	Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.	l'étude est axée surtout sur la profession
La compréhension passe par la situation de la vie courante	Coefficient de corrélation	1,000	,323	,134	,257	,504(*)
	Sig. (bilatérale)	.	,154	,561	,261	,020
	N	21	21	21	21	21
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	Coefficient de corrélation	,323	1,000	,464(*)	,479(*)	,378
	Sig. (bilatérale)	,154	.	,034	,028	,091
	N	21	21	21	21	21
On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile	Coefficient de corrélation	,134	,464(*)	1,000	,261	-,141
	Sig. (bilatérale)	,561	,034	.	,254	,541
	N	21	21	21	21	21
Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours.	Coefficient de corrélation	,257	,479(*)	,261	1,000	,385
	Sig. (bilatérale)	,261	,028	,254	.	,085
	N	21	21	21	21	21
l'étude est axée surtout sur la profession	Coefficient de corrélation	,504(*)	,378	-,141	,385	1,000
	Sig. (bilatérale)	,020	,091	,541	,085	.
	N	21	21	21	21	21

croisé Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser. * Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.

			Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser	pas d'accord	Effectif	0	3	0	0	3
		% du total	,0%	14,3%	,0%	,0%	14,3%
	plutôt d'accord	Effectif	1	2	6	2	11
		% du total	4,8%	9,5%	28,6%	9,5%	52,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	3	3	7
		% du total	,0%	4,8%	14,3%	14,3%	33,3%
Total	Effectif	1	6	9	5	21	
	% du total	4,8%	28,6%	42,9%	23,8%	100,0%	

Tableau croisé degré dans la désignation * degré dans signification

			degré dans signification			Total
			0	1	2	
degré dans la désignation	1	Effectif	2	2	1	5
		% du total	9,5%	9,5%	4,8%	23,8%
	2	Effectif	1	2	4	7
		% du total	4,8%	9,5%	19,0%	33,3%
	3	Effectif	0	4	5	9
		% du total	,0%	19,0%	23,8%	42,9%
Total		Effectif	3	8	10	21
		% du total	14,3%	38,1%	47,6%	100,0%

**Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
* Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.**

			Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	0	1	
		% du total	,0%	,0%	5,0%	,0%	5,0%	
	pas d'accord	Effectif	0	0	1	1	2	
		% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	10,0%	
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	8	1	10	
		% du total	,0%	5,0%	40,0%	5,0%	50,0%	
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	3	1	7	
		% du total	5,0%	10,0%	15,0%	5,0%	35,0%	
	Total		Effectif	1	3	13	3	20
			% du total	5,0%	15,0%	65,0%	15,0%	100,0%

**Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
* degré dans signification**

			degré dans signification			Total	
			0	1	2		
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	1	
		% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	
	pas d'accord	Effectif	1	1	0	2	
		% du total	5,0%	5,0%	,0%	10,0%	
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	7	10	
		% du total	10,0%	5,0%	35,0%	50,0%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	5	2	7	
		% du total	,0%	25,0%	10,0%	35,0%	
	Total		Effectif	3	7	10	20
			% du total	15,0%	35,0%	50,0%	100,0%

**Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
* degré dans la désignation**

			degré dans la désignation			Total	
			1	2	3		
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	1	
		% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	
	pas d'accord	Effectif	2	0	0	2	
		% du total	10,0%	,0%	,0%	10,0%	
	plutôt d'accord	Effectif	3	3	4	10	
		% du total	15,0%	15,0%	20,0%	50,0%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	4	3	7	
		% du total	,0%	20,0%	15,0%	35,0%	
	Total		Effectif	5	7	8	20
			% du total	25,0%	35,0%	40,0%	100,0%

Tableau croisé degré dans la désignation * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent. * degré dans la signification

degré dans la désignation		degré dans la signification	intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
degré dans la désignation	0	Effectif		1	1		2	
		% du total		33,3%	33,3%		66,7%	
	1	Effectif		1	1	0	2	
		% du total		14,3%	14,3%	,0%	28,6%	
	2	Effectif	0		1	0	1	
		% du total	,0%		10,0%	,0%	10,0%	
	2	0	Effectif		0	1		1
			% du total		,0%	33,3%		33,3%
		1	Effectif		0	0	2	2
			% du total		,0%	,0%	28,6%	28,6%
		2	Effectif	0		2	2	4
			% du total	,0%		20,0%	20,0%	40,0%
3	1	Effectif		0	0	3	3	
		% du total		,0%	,0%	42,9%	42,9%	
	2	Effectif	1		4	0	5	
		% du total	10,0%		40,0%	,0%	50,0%	
Total	0	Effectif		1	2		3	
		% du total		33,3%	66,7%		100,0%	
	1	Effectif		1	1	5	7	
		% du total		14,3%	14,3%	71,4%	100,0%	
	2	Effectif	1		7	2	10	
		% du total	10,0%		70,0%	20,0%	100,0%	

Tableau croisé Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. * degré dans la désignation

			degré dans la désignation			Total	
			1	2	3		
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.	pas du tout d'accord	Effectif	2	0	1	3	
		% du total	9,5%	,0%	4,8%	14,3%	
	pas d'accord	Effectif	2	1	4	7	
		% du total	9,5%	4,8%	19,0%	33,3%	
	plutôt d'accord	Effectif	1	5	4	10	
		% du total	4,8%	23,8%	19,0%	47,6%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1	
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%	
	Total		Effectif	5	7	9	21
			% du total	23,8%	33,3%	42,9%	100,0%

Tableau croisé Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. * degré dans signification

			degré dans signification			Total	
			0	1	2		
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	2	3	
		% du total	4,8%	,0%	9,5%	14,3%	
	pas d'accord	Effectif	0	6	1	7	
		% du total	,0%	28,6%	4,8%	33,3%	
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	7	10	
		% du total	9,5%	4,8%	33,3%	47,6%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1	
		% du total	,0%	4,8%	,0%	4,8%	
	Total		Effectif	3	8	10	21
			% du total	14,3%	38,1%	47,6%	100,0%

sé Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.
signification * degré dans la désignation

			Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.				Total
degré dans la désignation			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
degré dans 0 signification	1	Effectif	1	0	1		2
		% du total	20,0%	,0%	20,0%		40,0%
	2	Effectif		0	1	0	1
		% du total		,0%	14,3%	,0%	14,3%
	1	1	Effectif	0	2	0	2
			% du total	,0%	40,0%	,0%	40,0%
		2	Effectif		0	1	1
			% du total		,0%	14,3%	14,3%
	3	Effectif	0	4	0		4
			% du total	,0%	44,4%	,0%	44,4%
		2	1	Effectif	1	0	0
			% du total	20,0%	,0%	,0%	20,0%
2	2	Effectif		1	3	0	4
		% du total		14,3%	42,9%	,0%	57,1%
	3	Effectif	1	0	4		5
		% du total	11,1%	,0%	44,4%		55,6%
Total	1	Effectif	2	2	1		5
		% du total	40,0%	40,0%	20,0%		100,0%
	2	Effectif		1	5	1	7
	% du total		14,3%	71,4%	14,3%	100,0%	
3	Effectif	1	4	4		9	
	% du total	11,1%	44,4%	44,4%		100,0%	

4. Le rapport identitaire au savoir

Corrélations

		Ce cours correspond à mes attentes.	Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.	Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.	Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.
Ce cours correspond à mes attentes	Coefficient de corrélation	1,000	,234	,000	,674(**)	-,140	-,319
	Sig. (bilatérale)	.	,334	1,000	,002	,566	,184
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	Coefficient de corrélation	,234	1,000	,203	,154	-,029	-,147
	Sig. (bilatérale)	,334	.	,405	,530	,909	,559
Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.	Coefficient de corrélation	,000	,203	1,000	-,094	-,124	,091
	Sig. (bilatérale)	1,000	,405	.	,695	,614	,712
Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.	Coefficient de corrélation	,674(**)	,154	-,094	1,000	,402	-,317
	Sig. (bilatérale)	,002	,530	,695	.	,088	,186
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	Coefficient de corrélation	-,140	-,029	-,124	,402	1,000	-,577(**)
	Sig. (bilatérale)	,566	,909	,614	,088	.	,010
Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.	Coefficient de corrélation	-,319	-,147	,091	-,317	-,577(**)	1,000
	Sig. (bilatérale)	,184	,559	,712	,186	,010	.

** La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau croisé Ce cours correspond à mes attentes. * Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	Total
Ce cours correspond à mes attentes.	pas du tout d'accord	Effectif % du total	0 ,0%	0 ,0%	2 10,5%	0 ,0%	2 10,5%
	pas d'accord	Effectif % du total	0 ,0%	0 ,0%	3 15,8%	0 ,0%	3 15,8%
	plutôt d'accord	Effectif % du total	1 5,3%	1 5,3%	4 21,1%	2 10,5%	8 42,1%
	tout à fait d'accord	Effectif % du total	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	6 31,6%	6 31,6%
Total		Effectif % du total	1 5,3%	1 5,3%	9 47,4%	8 42,1%	19 100,0%

Tableau croisé Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. * Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.

			Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.				
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	Total
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	pas du tout d'accord	Effectif % du total	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	1 5,3%	1 5,3%
	pas d'accord	Effectif % du total	0 ,0%	4 21,1%	0 ,0%	3 15,8%	7 36,8%
	plutôt d'accord	Effectif % du total	2 10,5%	4 21,1%	2 10,5%	1 5,3%	9 47,4%
	tout à fait d'accord	Effectif % du total	2 10,5%	0 ,0%	0 ,0%	0 ,0%	2 10,5%
Total		Effectif % du total	4 21,1%	8 42,1%	2 10,5%	5 26,3%	19 100,0%

Ils commencent par les labos, ceux qui y vont plus volontiers, trouvent que ces cours leur font changer la façon de percevoir la matière, inversement, ceux qui vont au labo seulement parce qu'il est obligatoire, sont partagés sur la vision du cours.

Rien de génial, pas de classe qui apparaît.

Tableaux croisés

Tableau croisé Etude des parents * Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

			Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Etude des parents	pas d'étude ou primaire	Effectif	1	2	1	1	5
		% du total	5,0%	10,0%	5,0%	5,0%	25,0%
	secondaires	Effectif	2	1	1	1	5
		% du total	10,0%	5,0%	5,0%	5,0%	25,0%
	supérieur	Effectif	1	0	2	0	3
		% du total	5,0%	,0%	10,0%	,0%	15,0%
père supérieur et mère secondaire	Effectif	0	3	1	1	5	
	% du total	,0%	15,0%	5,0%	5,0%	25,0%	
père secondaire et mère primaire ou pas d'étude	Effectif	1	1	0	0	2	
	% du total	5,0%	5,0%	,0%	,0%	10,0%	
Total	Effectif	5	7	5	3	20	
	% du total	25,0%	35,0%	25,0%	15,0%	100,0%	

Tableau croisé Etude des parents * Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

			Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Etude des parents	pas d'étude ou primaire	Effectif	2	1	0	1	4
		% du total	10,5%	5,3%	,0%	5,3%	21,1%
	secondaires	Effectif	1	3	1	0	5
		% du total	5,3%	15,8%	5,3%	,0%	26,3%
	supérieur	Effectif	1	1	1	0	3
		% du total	5,3%	5,3%	5,3%	,0%	15,8%
père supérieur et mère secondaire	Effectif	1	3	1	0	5	
	% du total	5,3%	15,8%	5,3%	,0%	26,3%	
père secondaire et mère primaire ou pas d'étude	Effectif	1	0	1	0	2	
	% du total	5,3%	,0%	5,3%	,0%	10,5%	
Total	Effectif	6	8	4	1	19	
	% du total	31,6%	42,1%	21,1%	5,3%	100,0%	

Tableau croisé Etude des parents * Ce cours correspond à mes attentes.

			Ce cours correspond à mes attentes.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Etude des parents	pas d'étude ou primaire	Effectif	1	0	1	2	4
		% du total	5,0%	,0%	5,0%	10,0%	20,0%
	secondaires	Effectif	0	0	5	1	6
		% du total	,0%	,0%	25,0%	5,0%	30,0%
	supérieur	Effectif	1	0	0	2	3
		% du total	5,0%	,0%	,0%	10,0%	15,0%
père supérieur et mère secondaire	Effectif	0	2	2	1	5	
	% du total	,0%	10,0%	10,0%	5,0%	25,0%	
père secondaire et mère primaire ou pas d'étude	Effectif	0	1	1	0	2	
	% du total	,0%	5,0%	5,0%	,0%	10,0%	
Total	Effectif	2	3	9	6	20	
	% du total	10,0%	15,0%	45,0%	30,0%	100,0%	

Tableau croisé Etude des parents * Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Etude des parents	pas d'étude ou primaire	Effectif	1	0	1	3	5
		% du total	5,0%	,0%	5,0%	15,0%	25,0%
	secondaires	Effectif	1	0	2	2	5
		% du total	5,0%	,0%	10,0%	10,0%	25,0%
	supérieur	Effectif	0	0	1	2	3
		% du total	,0%	,0%	5,0%	10,0%	15,0%
père supérieur et mère secondaire	Effectif	0	1	3	1	5	
	% du total	,0%	5,0%	15,0%	5,0%	25,0%	
père secondaire et mère primaire ou pas d'étude	Effectif	0	0	2	0	2	
	% du total	,0%	,0%	10,0%	,0%	10,0%	
Total	Effectif	2	1	9	8	20	
	% du total	10,0%	5,0%	45,0%	40,0%	100,0%	

Tableau croisé Etude des parents * Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

			Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Etude des parents	pas d'étude ou primaire	Effectif	1	1	2	1	5
		% du total	5,0%	5,0%	10,0%	5,0%	25,0%
	secondaires	Effectif	0	2	3	1	6
		% du total	,0%	10,0%	15,0%	5,0%	30,0%
	supérieur	Effectif	0	1	1	0	2
		% du total	,0%	5,0%	5,0%	,0%	10,0%
père supérieur et mère secondaire	Effectif	0	3	2	0	5	
	% du total	,0%	15,0%	10,0%	,0%	25,0%	
père secondaire et mère primaire ou pas d'étude	Effectif	0	1	1	0	2	
	% du total	,0%	5,0%	5,0%	,0%	10,0%	
Total	Effectif	1	8	9	2	20	
	% du total	5,0%	40,0%	45,0%	10,0%	100,0%	

Tableau croisé Etude des parents * Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.

			Je vais aux séances de laboratoire uniquement parce que j'y suis obligé.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Etude des parents	pas d'étude ou primaire	Effectif	1	1	0	3	5
		% du total	5,0%	5,0%	,0%	15,0%	25,0%
	secondaires	Effectif	2	4	0	0	6
		% du total	10,0%	20,0%	,0%	,0%	30,0%
	supérieur	Effectif	2	0	0	0	2
		% du total	10,0%	,0%	,0%	,0%	10,0%
père supérieur et mère secondaire	Effectif	0	3	1	1	5	
	% du total	,0%	15,0%	5,0%	5,0%	25,0%	
père secondaire et mère primaire ou pas d'étude	Effectif	0	0	1	1	2	
	% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	10,0%	
Total	Effectif	5	8	2	5	20	
	% du total	25,0%	40,0%	10,0%	25,0%	100,0%	

5. Le contrat didactique et la suspension du sens et les attitudes d'étude

Corrélations

		Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant.	Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.	J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	Coefficient de corrélation	1,000	-,333	-,350	,010	,417	-,179
	Sig. (bilatérale)	.	,164	,120	,965	,060	,438
	N	21	19	21	21	21	21
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	Coefficient de corrélation	-,333	1,000	,697(**)	,630(**)	-,393	,298
	Sig. (bilatérale)	,164	.	,001	,004	,096	,216
	N	19	19	19	19	19	19
J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant.	Coefficient de corrélation	-,350	,697(**)	1,000	,322	-,206	,029
	Sig. (bilatérale)	,120	,001	.	,154	,370	,902
	N	21	19	21	21	21	21
Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.	Coefficient de corrélation	,010	,630(**)	,322	1,000	-,133	-,001
	Sig. (bilatérale)	,965	,004	,154	.	,567	,995
	N	21	19	21	21	21	21
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	Coefficient de corrélation	,417	-,393	-,206	-,133	1,000	-,607(**)
	Sig. (bilatérale)	,060	,096	,370	,567	.	,004
	N	21	19	21	21	21	21
Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.	Coefficient de corrélation	-,179	,298	,029	-,001	-,607(**)	1,000
	Sig. (bilatérale)	,438	,216	,902	,995	,004	.
	N	21	19	21	21	21	21

Centres de classes finaux dans la catégorisation des étudiants selon leurs attitudes

	Classe		
	1	2	3
Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	0	4	1
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	2	2	4
Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.	1	1	3
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	3	3	1

Nombre d'observations dans chaque classe

Classe	1	7,000
	2	6,000
	3	6,000
Valides		19,000
Manquantes		2,000

ANNEXES IV

PHYSIQUE - UNIVERSITE

Fréquences obtenues pour chaque question

1. La relation que les étudiants entretiennent avec la matière que le professeur enseigne.

a) Que représente la physique pour ces étudiants ?

« En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
27,5	35	62,5%	27,5	10	37,5%

« En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,5	20	22,5%	65	12,5	77,5%

L'origine des lois physiques pour ces étudiants :

« Certaines lois viennent de l'observation. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	5,1	5,1%	74,4	20,5	94,9%

« Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	41	43,6%	43,6	12,8	56,4%

« Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	5,1	5,1%	76,9	17,9	94,8%

« Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	21,1	21,1%	60,5	18,4	78,9%

b) Utilité des séances de laboratoire

« Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	21,1	21,1%	60,5	18,4	78,9%

« Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
10	37,5	47,5%	37,5	15	52,5%

« Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	5,1	5,1%	74,4	20,5	94,9%

c) Aspect mathématique de la physique

« Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	12,2	12,2%	63,4	24,4	87,8%

« Il me manque des connaissances en mathématiques pour pouvoir bien comprendre. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	5,1	5,1%	76,9	17,9	94,8%

2 Les pratiques

a) Dans quel cadre place-t-il ce cours ?

« *Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	21,1	21,1%	60,5	18,4	78,9%

« *Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,3	22	29,3%	63,4	7,3	70,7%

« *On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout 2à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5,4	45,9	51,3%	40,5	8,1	48,6%

« *Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,5	22,5	25%	57,5	17,5	75%

« J'éprouve une difficulté pour comprendre ces cours lorsqu'ils ne commencent pas par des situations de la vie courante. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
23,1	33,3	56,4%	23,1	20,5	43,6%

b) La pratique cible

« L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	36,8	39,4%	47,4	13,2	60,6%

« Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,5	45	52,5%	37,5	10	47,5%

« Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	25,6	25,6%	66,7	7,7	74,4%

3. Le sens

a) La désignation

« *Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition

« *Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,7	20,5	28,2%	43,6	28,2	71,8%

« *Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
4,9	29,3	34,2%	43,9	22	65,9%

« *Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
42,5	50	92,5%	5	2,5	7,5%

b) La signification

« Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
27,5	35	62,5%	27,5	10	37,5%

« L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
17,1	58,5	75,6%	17,1	7,3	24,4%

« Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	7,7	10,3%	64,1	25,6	89,7%

« Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
5,3	21,1	26,4%	60,5	13,2	73,7%

« *L'essentiel pour comprendre le cours de physique, est d'établir les relations entre les différentes lois.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition

Accepter de ne pas tout comprendre immédiatement

« *Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
34,1	41,5	75,6%	19,5	4,9	24,4%

« *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
22,5	42,5	65%	22,5	12,5	35%

« *Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,4	31,7	34,1%	51,2	14,6	65,8%

« *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
25	22,5	47,5%	40	12,5	52,5%

« Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,3	19,5	26,8%	56,1	17,1	73,2%

« Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
12,5	35	47,5%	50	2,5	52,5%

« L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,4	14,6	17%	39	43,9	82,9%

« Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
17,1	48,8	65,9%	24,4	9,8	34,2%

« Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
37,8	45,9	83,7%	10,8	5,4	16,2%

4. Le rapport identitaire au savoir

« Ce cours correspond à mes attentes. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
23,1	51,3	74,4%	23,1	2,6	25,7%

« Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	33,3	35,9%	59	5,1	64,1%

« Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
7,9	7,9	15,8%	60,5	23,7	84,2%

« Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
35,9	28,2	64,1%	28,2	7,7	35,9%

« Une différence entre un cours de physique du secondaire et du supérieur, est qu'il est plus difficile dans le second cas d'en parler avec ceux qui n'ont pas suivi le cours ».

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,5	22,5	25%	57,5	17,5	75%

5. Le contrat didactique

« La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
0	39,5	39,5%	55,3	5,3	60,6%

« J'ai le sentiment de connaître les attentes de l'enseignant. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
12,8	51,3	64,1%	35,9	0	35,9%

« Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	15,8	18,4%	76,3	5,3	81,6%

« *Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
15	42,5	57,5%	30	12,5	42,5%

6. Leurs attitudes face à l'étude

« *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	18,4	21%	65,8	13,2	79%

« *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	17,9	20,5%	56,4	23,1	79,5%

« *Un cours de physique du supérieur est plus proche d'un cours de mathématiques du secondaire que d'un cours de physique du secondaire.* »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,6	33,3	35,9%	56,4	7,7	64,1%

« Dans ce cours, si je ne comprends pas immédiatement de quoi il est question, je comprendrai en assistant aux cours suivants. »

pas du tout d'accord	pas d'accord	Ne sont pas en accord avec la proposition	assez d'accord	tout à fait d'accord	Sont en accord avec la proposition
2,4	2,4	4,8%	41,5	53,7	95,2%

Tableaux croisés

Le rapport à la physique

Tableau croisé En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration. * Certaines lois viennent de l'observation

			Certaines lois viennent de l'observation			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
En physique, une théorie commence parfois par des observations de phénomènes réels, la loi qui découle directement de ces observations doit être acceptée telle quelle, sans démonstration	pas du tout d'accord	Effectif	0	9	1	10
		% du total	,0%	23,1%	2,6%	25,6%
	pas d'accord	Effectif	0	10	4	14
		% du total	,0%	25,6%	10,3%	35,9%
	plutôt d'accord	Effectif	1	8	2	11
		% du total	2,6%	20,5%	5,1%	28,2%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	1	4
		% du total	2,6%	5,1%	2,6%	10,3%
Total		Effectif	2	29	8	39
		% du total	5,1%	74,4%	20,5%	100,0%

Tableau croisé En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux. * conception des lois de la physique

			conception des lois de la physique				Total	
			1	2	3	4		
En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	0	0	1	
		% du total	,0%	2,6%	,0%	,0%	2,6%	
	pas d'accord	Effectif	0	5	3	0	8	
		% du total	,0%	13,2%	7,9%	,0%	21,1%	
	plutôt d'accord	Effectif	1	15	8	1	25	
		% du total	2,6%	39,5%	21,1%	2,6%	65,8%	
	tout à fait d'accord	Effectif	1	1	2	0	4	
		% du total	2,6%	2,6%	5,3%	,0%	10,5%	
	Total		Effectif	2	22	13	1	38
			% du total	5,3%	57,9%	34,2%	2,6%	100,0%

Tableau croisé Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique. * Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée.

			Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée.			Total	
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique.	pas du tout d'accord	Effectif	1	2	0	3	
		% du total	2,6%	5,1%	,0%	7,7%	
	pas d'accord	Effectif	2	6	0	8	
		% du total	5,1%	15,4%	,0%	20,5%	
	plutôt d'accord	Effectif	3	17	5	25	
		% du total	7,7%	43,6%	12,8%	64,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	1	3	
		% du total	,0%	5,1%	2,6%	7,7%	
	Total		Effectif	6	27	6	39
			% du total	15,4%	69,2%	15,4%	100,0%

Tableau croisé Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique. *
Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours.

			Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les travaux de laboratoire doivent montrer à quoi va servir ce cours dans la vie pratique	pas du tout d'accord	Effectif	1	2	0	3
		% du total	2,6%	5,1%	,0%	7,7%
	pas d'accord	Effectif	1	6	1	8
		% du total	2,6%	15,4%	2,6%	20,5%
	plutôt d'accord	Effectif	4	16	5	25
		% du total	10,3%	41,0%	12,8%	64,1%
tout à fait d'accord	Effectif	0	2	1	3	
	% du total	,0%	5,1%	2,6%	7,7%	
Total		Effectif	6	26	7	39
		% du total	15,4%	66,7%	17,9%	100,0%

Tableau croisé Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours. *
Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée.

			Les travaux de laboratoire aident à comprendre pourquoi une loi a été énoncée.			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les travaux de laboratoire aident à comprendre d'où vient la théorie exposée au cours.	pas d'accord	Effectif	3	2	1	6
		% du total	7,7%	5,1%	2,6%	15,4%
	plutôt d'accord	Effectif	3	20	3	26
		% du total	7,7%	51,3%	7,7%	66,7%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	5	2	7
		% du total	,0%	12,8%	5,1%	17,9%
Total		Effectif	6	27	6	39
		% du total	15,4%	69,2%	15,4%	100,0%

Tableau croisé Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit. * En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.

			En physique, une théorie est une déduction à partir de principes généraux.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Les résultats donnés dans le cours sont pour moi plus importants que les raisonnements qui y ont conduit.	pas du tout d'accord	Effectif	1	2	3	0	6
		% du total	2,5%	5,0%	7,5%	,0%	15,0%
	pas d'accord	Effectif	0	6	12	2	20
		% du total	,0%	15,0%	30,0%	5,0%	50,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	9	1	10
		% du total	,0%	,0%	22,5%	2,5%	25,0%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	2	4
		% du total	,0%	,0%	5,0%	5,0%	10,0%
Total		Effectif	1	8	26	5	40
		% du total	2,5%	20,0%	65,0%	12,5%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées

			Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas d'accord	Effectif	1	1	0	2
		% du total	2,6%	2,6%	,0%	5,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	25	3	29
		% du total	2,6%	64,1%	7,7%	74,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	4	4	8
		% du total	,0%	10,3%	10,3%	20,5%
Total		Effectif	2	30	7	39
		% du total	5,1%	76,9%	17,9%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas d'accord	Effectif	0	1	1	0	2
		% du total	,0%	2,6%	2,6%	,0%	5,1%
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	13	16	29
		% du total	,0%	,0%	33,3%	41,0%	74,4%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	0	2	5	8
		% du total	2,6%	,0%	5,1%	12,8%	20,5%
Total		Effectif	1	1	16	21	39
		% du total	2,6%	2,6%	41,0%	53,8%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois viennent de l'observation * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois viennent de l'observation	pas d'accord	Effectif	1	1	0	2
		% du total	2,6%	2,6%	,0%	5,3%
	plutôt d'accord	Effectif	5	18	6	29
		% du total	13,2%	47,4%	15,8%	76,3%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	4	1	7
		% du total	5,3%	10,5%	2,6%	18,4%
Total		Effectif	8	23	7	38
		% du total	21,1%	60,5%	18,4%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées * Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique

			Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées	pas d'accord	Effectif	0	0	1	1	2
		% du total	,0%	,0%	2,6%	2,6%	5,1%
	plutôt d'accord	Effectif	1	1	13	15	30
		% du total	2,6%	2,6%	33,3%	38,5%	76,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	5	7
		% du total	,0%	,0%	5,1%	12,8%	17,9%
Total		Effectif	1	1	16	21	39
		% du total	2,6%	2,6%	41,0%	53,8%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois découlent de théories que les chercheurs ont élaborées	pas d'accord	Effectif	1	1	0	2
		% du total	2,6%	2,6%	,0%	5,3%
	plutôt d'accord	Effectif	5	18	6	29
		% du total	13,2%	47,4%	15,8%	76,3%
	tout à fait d'accord	Effectif	2	4	1	7
		% du total	5,3%	10,5%	2,6%	18,4%
Total		Effectif	8	23	7	38
		% du total	21,1%	60,5%	18,4%	100,0%

Tableau croisé Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique * Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire

			Certaines lois viennent d'expériences que les chercheurs ont construites en laboratoire			Total
			pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Certaines lois se déduisent d'autres lois par un raisonnement mathématique	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	1
		% du total	,0%	,0%	2,6%	2,6%
	pas d'accord	Effectif	0	1	0	1
		% du total	,0%	2,6%	,0%	2,6%
	plutôt d'accord	Effectif	4	10	1	15
		% du total	10,5%	26,3%	2,6%	39,5%
	tout à fait d'accord	Effectif	4	12	5	21
		% du total	10,5%	31,6%	13,2%	55,3%
Total		Effectif	8	23	7	38
		% du total	21,1%	60,5%	18,4%	100,0%

Les pratiques

Tableau croisé On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile. * Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.

		Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.				Total		
		0	1	3	4			
On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.	0	Effectif	0	0	1	0	1	
		% du total	,0%	,0%	2,5%	,0%	2,5%	
	1	Effectif	7	2	0	0	9	
		% du total	17,5%	5,0%	,0%	,0%	22,5%	
	3	Effectif	9	12	1	1	23	
		% du total	22,5%	30,0%	2,5%	2,5%	57,5%	
	4	Effectif	0	4	2	1	7	
		% du total	,0%	10,0%	5,0%	2,5%	17,5%	
	Total		Effectif	16	18	4	2	40
			% du total	40,0%	45,0%	10,0%	5,0%	100,0%

Tableau croisé Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante. * Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

			Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Je comprendrais mieux la théorie si on parlait de situations de la vie courante.	pas du tout d'accord	Effectif	0	3	0	0	3	
		% du total	,0%	7,9%	,0%	,0%	7,9%	
	pas d'accord	Effectif	0	6	9	1	16	
		% du total	,0%	15,8%	23,7%	2,6%	42,1%	
	plutôt d'accord	Effectif	1	0	10	5	16	
		% du total	2,6%	,0%	26,3%	13,2%	42,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	1	3	
		% du total	,0%	,0%	5,3%	2,6%	7,9%	
	Total		Effectif	1	9	21	7	38
			% du total	2,6%	23,7%	55,3%	18,4%	100,0%

Tableau croisé Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité. * Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.

			Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	pas du tout d'accord	Effectif	2	3	7	3	15	
		% du total	5,4%	8,1%	18,9%	8,1%	40,5%	
	pas d'accord	Effectif	0	11	6	0	17	
		% du total	,0%	29,7%	16,2%	,0%	45,9%	
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	2	0	3	
		% du total	,0%	2,7%	5,4%	,0%	8,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	0	0	2	
		% du total	,0%	5,4%	,0%	,0%	5,4%	
	Total		Effectif	2	17	15	3	37
			% du total	5,4%	45,9%	40,5%	8,1%	100,0%

**Tableau croisé Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité. *
On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.**

			On se représente difficilement certains phénomènes physiques. Ceci rend leur étude plus difficile.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	pas du tout d'accord	Effectif	0	7	9	0	16	
		% du total	,0%	17,5%	22,5%	,0%	40,0%	
	pas d'accord	Effectif	0	2	12	4	18	
		% du total	,0%	5,0%	30,0%	10,0%	45,0%	
	plutôt d'accord	Effectif	1	0	1	2	4	
		% du total	2,5%	,0%	2,5%	5,0%	10,0%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	1	1	2	
		% du total	,0%	,0%	2,5%	2,5%	5,0%	
	Total		Effectif	1	9	23	7	40
			% du total	2,5%	22,5%	57,5%	17,5%	100,0%

**Tableau croisé Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité. *
L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.**

			L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	pas du tout d'accord	Effectif	0	4	10	2	16	
		% du total	,0%	10,5%	26,3%	5,3%	42,1%	
	pas d'accord	Effectif	1	6	7	3	17	
		% du total	2,6%	15,8%	18,4%	7,9%	44,7%	
	plutôt d'accord	Effectif	0	2	1	0	3	
		% du total	,0%	5,3%	2,6%	,0%	7,9%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	0	0	2	
		% du total	,0%	5,3%	,0%	,0%	5,3%	
	Total		Effectif	1	14	18	5	38
			% du total	2,6%	36,8%	47,4%	13,2%	100,0%

Tableau croisé Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité. * Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

			Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				Total	
			0	1	3	4		
Quand je suis ce cours de physique, je me dis que ce cours n'a rien à voir avec la réalité.	pas du tout d'accord	Effectif	1	7	7	1	16	
		% du total	2,6%	17,9%	17,9%	2,6%	41,0%	
	pas d'accord	Effectif	0	1	12	5	18	
		% du total	,0%	2,6%	30,8%	12,8%	46,2%	
	plutôt d'accord	Effectif	0	0	3	0	3	
		% du total	,0%	,0%	7,7%	,0%	7,7%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	0	1	2	
		% du total	,0%	2,6%	,0%	2,6%	5,1%	
	Total		Effectif	1	9	22	7	39
			% du total	2,6%	23,1%	56,4%	17,9%	100,0%

Le rapport identitaire

Tableau croisé Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. * Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	1	2	
		% du total	2,7%	,0%	,0%	2,7%	5,4%	
	pas d'accord	Effectif	0	2	3	3	8	
		% du total	,0%	5,4%	8,1%	8,1%	21,6%	
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	16	3	22	
		% du total	5,4%	2,7%	43,2%	8,1%	59,5%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	3	2	5	
		% du total	,0%	,0%	8,1%	5,4%	13,5%	
	Total		Effectif	3	3	22	9	37
			% du total	8,1%	8,1%	59,5%	24,3%	100,0%

Tableau croisé Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. * Ce cours correspond à mes attentes.

			Ce cours correspond à mes attentes.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	1	2	
		% du total	,0%	,0%	2,6%	2,6%	5,3%	
	pas d'accord	Effectif	1	1	6	0	8	
		% du total	2,6%	2,6%	15,8%	,0%	21,1%	
	plutôt d'accord	Effectif	0	9	13	1	23	
		% du total	,0%	23,7%	34,2%	2,6%	60,5%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	3	0	5	
		% du total	,0%	5,3%	7,9%	,0%	13,2%	
	Total		Effectif	1	12	23	2	38
			% du total	2,6%	31,6%	60,5%	5,3%	100,0%

Tableau croisé Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière. * Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

			Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord		
Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	1	2	
		% du total	,0%	,0%	2,7%	2,7%	5,4%	
	pas d'accord	Effectif	2	4	1	1	8	
		% du total	5,4%	10,8%	2,7%	2,7%	21,6%	
	plutôt d'accord	Effectif	2	9	10	2	23	
		% du total	5,4%	24,3%	27,0%	5,4%	62,2%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	2	2	4	
		% du total	,0%	,0%	5,4%	5,4%	10,8%	
	Total		Effectif	4	13	14	6	37
			% du total	10,8%	35,1%	37,8%	16,2%	100,0%

Tableau croisé Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis. * Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	6	5	12
		% du total	,0%	2,7%	16,2%	13,5%	32,4%
	pas d'accord	Effectif	0	2	7	2	11
		% du total	,0%	5,4%	18,9%	5,4%	29,7%
	plutôt d'accord	Effectif	2	0	9	0	11
		% du total	5,4%	,0%	24,3%	,0%	29,7%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	0	0	2	3
		% du total	2,7%	,0%	,0%	5,4%	8,1%
Total		Effectif	3	3	22	9	37
		% du total	8,1%	8,1%	59,5%	24,3%	100,0%

Tableau croisé Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis. * Ce cours correspond à mes attentes.

			Ce cours correspond à mes attentes.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis	pas du tout d'accord	Effectif	1	3	8	1	13
		% du total	2,6%	7,9%	21,1%	2,6%	34,2%
	pas d'accord	Effectif	0	3	7	1	11
		% du total	,0%	7,9%	18,4%	2,6%	28,9%
	plutôt d'accord	Effectif	0	4	7	0	11
		% du total	,0%	10,5%	18,4%	,0%	28,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	1	0	3
		% du total	,0%	5,3%	2,6%	,0%	7,9%
Total		Effectif	1	12	23	2	38
		% du total	2,6%	31,6%	60,5%	5,3%	100,0%

Tableau croisé Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis. * Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.

			Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis	pas du tout d'accord	Effectif	1	5	4	2	12
		% du total	2,7%	13,5%	10,8%	5,4%	32,4%
	pas d'accord	Effectif	2	2	5	2	11
		% du total	5,4%	5,4%	13,5%	5,4%	29,7%
	plutôt d'accord	Effectif	0	5	4	2	11
		% du total	,0%	13,5%	10,8%	5,4%	29,7%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	1	1	0	3
		% du total	2,7%	2,7%	2,7%	,0%	8,1%
Total		Effectif	4	13	14	6	37
		% du total	10,8%	35,1%	37,8%	16,2%	100,0%

Le sens

Corrélations

			Quand je ne comprends pas tout, cela me gêne .	Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.	Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.	Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.	Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.
Rho de Spearman	Quand je ne comprends pas tout, cela me gêne .	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale)	1,000	-,401*	-,020	-,229	,053
	N		41	40	39	39	39
	Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale)	-,401*	1,000	-,013	,193	,066
	N		40	40	39	39	38
	Dans un cours, je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale)	-,020	-,013	1,000	,037	-,157
	N		39	39	39	38	37
	Un exposé ne peut être pleinement compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale)	-,229	,193	,037	1,000	-,157
	N		39	39	38	39	37
	Les démonstrations sont essentielles pour comprendre le cours.	Coefficient de corrélation Sig. (bilatérale)	,053	,066	-,157	-,157	1,000
	N		39	38	37	37	39

*- La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

Tableau croisé Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant. * Pour comprendre une notion

Tableau croisé Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser. * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

			L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	0	1	1
		% du total	,0%	,0%	,0%	2,5%	2,5%
	pas d'accord	Effectif	0	4	2	3	9
		% du total	,0%	10,0%	5,0%	7,5%	22,5%
	plutôt d'accord	Effectif	1	6	13	3	23
		% du total	2,5%	15,0%	32,5%	7,5%	57,5%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	2	2	7
		% du total	2,5%	5,0%	5,0%	5,0%	17,5%
Total	Effectif	2	12	17	9	40	
	% du total	5,0%	30,0%	42,5%	22,5%	100,0%	

abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

			Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Un exposé bien compris devient tout à fait intéressant.	pas du tout d'accord	Effectif	0	1	0	0	1
		% du total	,0%	2,5%	,0%	,0%	2,5%
	pas d'accord	Effectif	0	1	3	2	6
		% du total	,0%	2,5%	7,5%	5,0%	15,0%
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	13	1	15
		% du total	,0%	2,5%	32,5%	2,5%	37,5%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	6	7	4	18
		% du total	2,5%	15,0%	17,5%	10,0%	45,0%
Total		Effectif	1	9	23	7	40
		% du total	2,5%	22,5%	57,5%	17,5%	100,0%

Tableau croisé Désignation: indice * Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

			Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Désignation: indice	0	Effectif	0	0	2	0	2
		% du total	,0%	,0%	5,3%	,0%	5,3%
	1	Effectif	0	0	3	0	3
		% du total	,0%	,0%	7,9%	,0%	7,9%
	2	Effectif	2	1	10	5	18
		% du total	5,3%	2,6%	26,3%	13,2%	47,4%
	3	Effectif	1	2	8	4	15
		% du total	2,6%	5,3%	21,1%	10,5%	39,5%
Total		Effectif	3	3	23	9	38
		% du total	7,9%	7,9%	60,5%	23,7%	100,0%

Tableau croisé Désignation: indice * Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

			Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Désignation: indice	0	Effectif	0	1	2	0	3
		% du total	,0%	2,5%	5,0%	,0%	7,5%
	1	Effectif	0	1	2	0	3
		% du total	,0%	2,5%	5,0%	,0%	7,5%
	2	Effectif	1	6	11	1	19
		% du total	2,5%	15,0%	27,5%	2,5%	47,5%
	3	Effectif	0	1	8	6	15
		% du total	,0%	2,5%	20,0%	15,0%	37,5%
Total		Effectif	1	9	23	7	40
		% du total	2,5%	22,5%	57,5%	17,5%	100,0%

Tableau croisé Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. * Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.

			Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la physique, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	1	1	3
		% du total	2,6%	,0%	2,6%	2,6%	7,7%
	pas d'accord	Effectif	0	1	7	0	8
		% du total	,0%	2,6%	17,9%	,0%	20,5%
	plutôt d'accord	Effectif	0	11	10	0	21
		% du total	,0%	28,2%	25,6%	,0%	53,8%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	4	2	7
		% du total	,0%	2,6%	10,3%	5,1%	17,9%
Total		Effectif	1	13	22	3	39
		% du total	2,6%	33,3%	56,4%	7,7%	100,0%

Tableau croisé signification: indice * Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

			Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
signification: indice	0	Effectif	0	0	0	1	1
		% du total	,0%	,0%	,0%	2,5%	2,5%
	1	Effectif	0	5	9	1	15
		% du total	,0%	12,5%	22,5%	2,5%	37,5%
	2	Effectif	1	4	14	5	24
		% du total	2,5%	10,0%	35,0%	12,5%	60,0%
Total		Effectif	1	9	23	7	40
		% du total	2,5%	22,5%	57,5%	17,5%	100,0%

Tableau croisé Désignation: indice * signification: indice

			signification: indice			Total	
			0	1	2		
Désignation: indice	0	Effectif	0	0	4	4	
		% du total	,0%	,0%	9,8%	9,8%	
	1	Effectif	0	1	2	3	
		% du total	,0%	2,4%	4,9%	7,3%	
	2	Effectif	0	8	11	19	
		% du total	,0%	19,5%	26,8%	46,3%	
	3	Effectif	1	6	8	15	
		% du total	2,4%	14,6%	19,5%	36,6%	
	Total		Effectif	1	15	25	41
			% du total	2,4%	36,6%	61,0%	100,0%

Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
*** Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.**

			Dès les premières leçons, je vois l'intérêt du contenu de ce cours.				Total
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à fait d'accord	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	pas du tout d'accord	Effectif	0	2	0	0	2
		% du total	,0%	4,9%	,0%	,0%	4,9%
	pas d'accord	Effectif	1	5	5	1	12
		% du total	2,4%	12,2%	12,2%	2,4%	29,3%
	plutôt d'accord	Effectif	0	3	13	2	18
		% du total	,0%	7,3%	31,7%	4,9%	43,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	3	3	3	9
		% du total	,0%	7,3%	7,3%	7,3%	22,0%
Total		Effectif	1	13	21	6	41
		% du total	2,4%	31,7%	51,2%	14,6%	100,0%

Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
*** signification: indice**

			signification: indice			Total
			0	1	2	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	2	2
		% du total	,0%	,0%	4,9%	4,9%
	pas d'accord	Effectif	0	9	3	12
		% du total	,0%	22,0%	7,3%	29,3%
	plutôt d'accord	Effectif	0	4	14	18
		% du total	,0%	9,8%	34,1%	43,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	1	2	6	9
		% du total	2,4%	4,9%	14,6%	22,0%
Total		Effectif	1	15	25	41
		% du total	2,4%	36,6%	61,0%	100,0%

Tableau croisé L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.
*** Désignation: indice**

			Désignation: indice				Total
			0	1	2	3	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	pas du tout d'accord	Effectif	1	0	0	1	2
		% du total	2,4%	,0%	,0%	2,4%	4,9%
	pas d'accord	Effectif	1	1	5	5	12
		% du total	2,4%	2,4%	12,2%	12,2%	29,3%
	plutôt d'accord	Effectif	2	1	9	6	18
		% du total	4,9%	2,4%	22,0%	14,6%	43,9%
	tout à fait d'accord	Effectif	0	1	5	3	9
		% du total	,0%	2,4%	12,2%	7,3%	22,0%
Total		Effectif	4	3	19	15	41
		% du total	9,8%	7,3%	46,3%	36,6%	100,0%

Tableau croisé Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. * Désignation: indice

			Désignation: indice				Total	
			0	1	2	3		
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.	pas du tout d'accord	Effectif	0	0	1	2	3	
		% du total	,0%	,0%	2,4%	4,9%	7,3%	
	pas d'accord	Effectif	0	1	5	2	8	
		% du total	,0%	2,4%	12,2%	4,9%	19,5%	
	plutôt d'accord	Effectif	4	2	9	8	23	
		% du total	9,8%	4,9%	22,0%	19,5%	56,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	0	4	3	7	
		% du total	,0%	,0%	9,8%	7,3%	17,1%	
	Total		Effectif	4	3	19	15	41
			% du total	9,8%	7,3%	46,3%	36,6%	100,0%

Tableau croisé Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière. * signification: indice

			signification: indice			Total	
			0	1	2		
Au bout de quelques leçons, ce cours m'incite à me poser moi-même des problèmes relatifs à cette matière.	pas du tout d'accord	Effectif	0	2	1	3	
		% du total	,0%	4,9%	2,4%	7,3%	
	pas d'accord	Effectif	0	4	4	8	
		% du total	,0%	9,8%	9,8%	19,5%	
	plutôt d'accord	Effectif	1	7	15	23	
		% du total	2,4%	17,1%	36,6%	56,1%	
	tout à fait d'accord	Effectif	0	2	5	7	
		% du total	,0%	4,9%	12,2%	17,1%	
	Total		Effectif	1	15	25	41
			% du total	2,4%	36,6%	61,0%	100,0%

Tableau croisé Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas. * Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

			Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.				Total	
			pas du tout d'accord	pas d'accord	plutôt d'accord	tout à ait d'accord		
Quand je ne comprends pas tout, cela ne me gêne pas.	pas du tout d'accord	Effectif	7	3	3	0	13	
		% du total	17,5%	7,5%	7,5%	,0%	32,5%	
	pas d'accord	Effectif	2	5	7	3	17	
		% du total	5,0%	12,5%	17,5%	7,5%	42,5%	
	plutôt d'accord	Effectif	0	1	6	1	8	
		% du total	,0%	2,5%	15,0%	2,5%	20,0%	
	tout à ait d'accord	Effectif	1	0	0	1	2	
		% du total	2,5%	,0%	,0%	2,5%	5,0%	
	Total		Effectif	10	9	16	5	40
			% du total	25,0%	22,5%	40,0%	12,5%	100,0%

ANNEXES V

PSYCHOLOGIE - UNIVERSITE

I. ANALYSE GENERALE DU PROFIL DES ETUDIANTS

II. ANALYSE DES REPONSES EN TERMES DE FREQUENCES

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

1. La suspension provisoire du sens

		--	-		+	++	
100	Ne pas tout comprendre me gêne.	3,9	5,8	9,7%	46,6	43,7	90,3%
101	Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.	2	21	23%	61	16	77%
103	Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.	4	20,8	24,8%	42,6	32,7	75,3%
106	L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	5,8	20,4	26,2%	51,5	22,3	73,8%
107	Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	14,6	33	47,6%	40,8	11,7	52,5%
108	Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.	5,9	35,6	41,5%	48,5	9,9	58,4%
113	Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.	1	23,8	24,8%	58,4	16,8	75,2%
119	Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la psychologie, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.	9,9	40,6	50,5%	43,6	5,9	49,5%
501	J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	4,9	24,5	29,4%	52	18,6	70,6%

2. Le besoin de contextualiser ou pas le savoir

		--	-		+	++	
102	Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.	2	13,7	15,7%	48	36,3	84,3%
111	Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.	8,8	41,2	50%	38,2	11,8	50%

3. Les autres obstacles à la compréhension

		--	-		+	++	
110	Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.	7,9	43,6	51,5%	40,6	7,9	48,5%
208	Je ne comprends pas certaines notions car trop d'informations me parviennent à la fois.	4,9	28,4	33,3%	49	17,6	66,6%
500	Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.	2	21,6	23,6%	57,8	18,6	76,4%

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)

1. La façon dont les résultats du savoir sont communiqués

		--	-		+	++	
109	Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.	13,7	33,3	47%	33,3	19,6	52,9%
200	Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.	6,9	60,8	67,7%	25,5	6,9	32,4%

2. La problématisation du savoir et la pratique source

		--	-		+	++	
115	L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires.	17,8	45,5	63,3%	29,7	6,9	36,6%
201	Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.	0	10,7	10,7%	54,4	35	89,4%
202	Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison.	20,4	49,5	69,9%	23,3	6,8	30,1%
203	La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.	3	9,9	12,9%	64,4	22,8	87,2%

3. La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

		--	-		+	++	
206	Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.	2,9	23,5	26,4%	47,1	26,5	73,6%
305	L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.	2,9	29,4	32,3%	43,1	24,5	67,6%
306	Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.	2	9,8	11,8%	45,1	43,1	88,2%

4. Visée utilitariste des études

		--	-		+	++	
112	Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.	11,7	26,2	37,9%	33	29,1	62,1%

3. La question du contrat didactique

		--	-		+	++	
400	La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	11,9	50,5	62,4%	28,7	8,9	37,6%

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

1. L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

		--	-		+	++	
301	Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	22,3	31,1	53,4%	35	11,7	46,7%
302	Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire	10,9	24,8	35,7%	37,6	26,7	64,3%
303	Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.	0	2,9	2,9%	45,6	51,5	97,1%
304	Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	2,9	13,7	16,6%	61,8	21,6	83,4%

2. La conception d'un savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

		--	-		+	++	
118	Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.	42,7	43,7	86,4%	9,7	3,9	13,6%
209	Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.	30,1	45,6	75,7%	20,4	3,9	24,3%

5. Les attitudes d'études

		--	-		+	++	
114	L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.	2,9	39,8	42,7%	42,7	14,6	57,3%
502	Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.	27,7	44,6	72,3%	25,7	2	27,7%
503	J'essaie souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.	2,9	13,7	16,6%	58,8	24,5	83,3%
504	Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois	1	2,9	3,9%	40,2	55,9	96,1%

Préparation à l'examen

		Je me préparerai à l'examen :				
		en rédigeant un résumé fidèle du cours	en réalisant des schémas que je mémoriserai	en assimilant tous les détails du cours	en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant	en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important
Nombre de :	1	29	7	10	23	24
	2	24	22	9	16	20
	3	14	32	7	16	17
	4	12	18	19	18	18
	5	6	7	41	13	9
Moyenne		2,29	2,95	3,84	2,79	2,64
Effectif		86	86	86	86	88

Compétences indispensables à maîtriser

		Ce qui me semble indispensable à maîtriser, c'est:			
		dire la même chose en langage technique ou symbolique (1)	pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux (2)	d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours (3)	de réécrire avec mes mots certaines parties du cours (4)
Nombre de:	1	14	34	37	12
	2	19	22	19	24
	3	19	20	19	24
	4	34	11	11	26
Moyenne		2,85	2,09	2,05	2,74
Effectif		86	87	86	86

Apprendre, c'est :

		Apprendre c'est:			
		se transformer	comprendre les autres	accumuler des connaissances	s'insérer dans la société
Nombre de:	1	20	12	48	9
	2	27	29	14	14
	3	14	33	10	26
	4	25	10	12	36
Moyenne		2,51	2,49	1,83	3,05
Effectif		86	84	85	85

6. D'autres dimensions intéressantes...

1. Intérêt pour la psychologie

		--	-		+	++	
116	Etudier la psychologie permet de mieux se comprendre.	1	6,9	7,9%	49	43,1	92,1%
117	Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.	2	3,9	5,9%	40,2	53,9	94,1%
121	Ce cours est intéressant car il me permet d'aider les autres.	10,7	53,4	64,1%	28,2	7,8	36%

2. Rôle des travaux pratiques (TP)

		--	-		+	++	
205	Les travaux pratiques me permettent de mieux comprendre les idées générales qui sous-tendent le cours théorique.	2,9	20,6	23,5%	42,2	34,3	76,5%
206	Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.	2,9	23,5	26,4%	47,1	26,5	73,6%
207	Les travaux pratiques aident à mieux comprendre comment les théories ont été construites.	3,9	29,4	33,3%	47,1	19,6	66,7%

3. Intérêt pour le cours justifié par...

		--	-		+	++	
104	Dès les premières leçons, je vois l'intérêt de ce cours.	9,9	38,6	48,5%	38,6	12,9	51,5%
106	L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	5,8	20,4	26,2%	51,5	22,3	73,8%
114	L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.	2,9	39,8	42,7%	42,7	14,6	57,3%
117	Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.	2	3,9	5,9%	40,2	53,9	94,1%
121	Ce cours est intéressant car il me permet d'aider les autres.	10,7	53,4	64,1%	28,2	7,8	36%
305	L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.	2,9	29,4	32,3%	43,1	24,5	67,6%

III. ANALYSE CROISEE DES DIFFERENTES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrer dans la signification

Variable 1 : le besoin de tout comprendre immédiatement

Item 100 : Ne pas tout comprendre me gêne.

Item 103 : Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

indice	fréquence
0	9
1	20
2	75

Variable 2 : Suspension du sens 1

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

indice	fréquence
0	3
1	12
2	25
3	35
4	29

Items non repris pour construire la variable 2 :

Item 108 : Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées. seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.

Item 119 : Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la psychologie, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.

Item 113 : Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion

Variable 3 : Suspension du sens 2

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

indice	fréquence
0	8
1	20
2	42
3	34

Croisement : item 106 et variable 3

SUSPSENS * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent Crosstabulation

			L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
SUSPSENS	0	Count	2	1	3	2	8
		% of Total	1,9%	1,0%	2,9%	1,9%	7,7%
	1	Count	2	5	8	5	20
		% of Total	1,9%	4,8%	7,7%	4,8%	19,2%
	2	Count	2	10	22	8	42
		% of Total	1,9%	9,6%	21,2%	7,7%	40,4%
	3	Count		5	21	8	34
		% of Total		4,8%	20,2%	7,7%	32,7%
Total		Count	6	21	54	23	104
		% of Total	5,8%	20,2%	51,9%	22,1%	100,0%

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

Variable 4 : Contextualisation

Item 102 : Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

Item 111 : Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

indice	fréquence
0	13
1	45
2	46

Croisement : variable 4 (contextualisation) et variable 2 (suspension du sens 1)

Suspension du sens 1 * Contextualisation Crosstabulation

			Contextualisation			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 1	0	Count		3		3
		% of Total		2,9%		2,9%
	1	Count	2	2	8	12
		% of Total	1,9%	1,9%	7,7%	11,5%
	2	Count	3	10	12	25
		% of Total	2,9%	9,6%	11,5%	24,0%
	3	Count	3	13	19	35
		% of Total	2,9%	12,5%	18,3%	33,7%
4	Count	5	17	7	29	
	% of Total	4,8%	16,3%	6,7%	27,9%	
Total	Count	13	45	46	104	
	% of Total	12,5%	43,3%	44,2%	100,0%	

Croisement : variable 4 (contextualisation) et variable 3 (suspension du sens 2)

Suspension du sens 2 * Contextualisation Crosstabulation

			Contextualisation			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 2	0	Count		4	4	8
		% of Total		3,8%	3,8%	7,7%
	1	Count	3	6	11	20
		% of Total	2,9%	5,8%	10,6%	19,2%
	2	Count	4	16	22	42
		% of Total	3,8%	15,4%	21,2%	40,4%
	3	Count	6	19	9	34
		% of Total	5,8%	18,3%	8,7%	32,7%
Total	Count	13	45	46	104	
	% of Total	12,5%	43,3%	44,2%	100,0%	

Croisement : item 102 et variable 2 (suspension du sens 1)

Suspension du sens 1 * Pour comprendre une notion abstraite définie au cours, j'ai besoin de la concrétiser Crosstabulation

			Pour comprendre une notion abstraite définie au cours, j'ai besoin de la concrétiser				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Suspension du sens 1	0	Count			1	2	3
		% of Total			1,0%	1,9%	2,9%
	1	Count	1		7	3	11
		% of Total	1,0%		6,8%	2,9%	10,7%
	2	Count		5	10	10	25
		% of Total		4,9%	9,7%	9,7%	24,3%
	3	Count		3	18	14	35
		% of Total		2,9%	17,5%	13,6%	34,0%
4	Count	1	7	13	8	29	
	% of Total	1,0%	6,8%	12,6%	7,8%	28,2%	
Total	Count	2	15	49	37	103	
	% of Total	1,9%	14,6%	47,6%	35,9%	100,0%	

Croisement : item 102 et variable 3 (suspension du sens 2)

Suspension du sens 2 * Pour comprendre une notion abstraite définie au cours, j'ai besoin de la concrétiser Crosstabulation

			Pour comprendre une notion abstraite définie au cours, j'ai besoin de la concrétiser				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Suspension du sens 2	0	Count			4	4	8
		% of Total			3,9%	3,9%	7,8%
	1	Count	1	3	10	5	19
		% of Total	1,0%	2,9%	9,7%	4,9%	18,4%
	2	Count		4	21	17	42
		% of Total		3,9%	20,4%	16,5%	40,8%
	3	Count	1	8	14	11	34
		% of Total	1,0%	7,8%	13,6%	10,7%	33,0%
Total	Count	2	15	49	37	103	
	% of Total	1,9%	14,6%	47,6%	35,9%	100,0%	

Les autres obstacles à la compréhension

Questions uniquement traitées dans l'analyse des fréquences.

Items concernés :

Item 500 : Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.

Item 110 : Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)

La façon dont les résultats du savoir sont communiqués

Variable 5 : Communication des résultats du savoir

Item 109 : Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

indice	fréquence
0	40
1	41
2	23

Croisement : variable 5 (Communication des résultats du savoir) et variable 2 (Suspension du sens 1)

Suspension du sens 1 * Communication des résultats du savoir Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 1	0	Count	1		2	3
		% of Total	1,0%		1,9%	2,9%
	1	Count	4	4	4	12
		% of Total	3,8%	3,8%	3,8%	11,5%
	2	Count	10	10	5	25
		% of Total	9,6%	9,6%	4,8%	24,0%
	3	Count	10	15	10	35
		% of Total	9,6%	14,4%	9,6%	33,7%
	4	Count	15	12	2	29
		% of Total	14,4%	11,5%	1,9%	27,9%
Total	Count	40	41	23	104	
	% of Total	38,5%	39,4%	22,1%	100,0%	

Croisement d'items isolés : item 106 et item 200

L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent * Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit Crosstabulation

			Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent	Pas du tout d'accord	Count		2	3	1	6
		% of Total		1,9%	2,9%	1,0%	5,8%
	Pas d'accord	Count		15	5	1	21
		% of Total		14,6%	4,9%	1,0%	20,4%
	Plutôt d'accord	Count	5	32	11	5	53
		% of Total	4,9%	31,1%	10,7%	4,9%	51,5%
	Tout à fait d'accord	Count	2	14	7		23
		% of Total	1,9%	13,6%	6,8%		22,3%
Total	Count	7	63	26	7	103	
	% of Total	6,8%	61,2%	25,2%	6,8%	100,0%	

Croisement d'items isolés : item 200 et item 501

J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris. * Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit Crosstabulation

			Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	Pas du tout d'accord	Count	1	1	2	1	5
		% of Total	1,0%	1,0%	2,0%	1,0%	4,9%
	Pas d'accord	Count	1	17	6	1	25
		% of Total	1,0%	16,7%	5,9%	1,0%	24,5%
	Plutôt d'accord	Count	3	32	15	3	53
		% of Total	2,9%	31,4%	14,7%	2,9%	52,0%
	Tout à fait d'accord	Count	2	13	3	1	9
		% of Total	2,0%	12,7%	2,9%	1,0%	18,6%
Total	Count	7	63	26	6	102	
	% of Total	6,9%	61,8%	25,5%	5,9%	100,0%	

La problématisation du savoir et la pratique source

Variable 6 :

Item 115 : L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires (recodé à l'inverse).

Item 201 : Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

Item 202 : Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison (Recodé à l'inverse).

Item 203 : La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.

indice	fréquence
0	0
1	5
2	30
3	64
4	5

Croisement : variable 6 et variable 2 (suspension du sens 1)

La problématisation du savoir et la pratique source * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1					Total
			0	1	2	3	4	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count		1	1	2	1	5
		% of Total		1,0%	1,0%	1,9%	1,0%	4,8%
	2	Count	1	3	7	9	10	30
		% of Total	1,0%	2,9%	6,7%	8,7%	9,6%	28,8%
	3	Count	2	7	17	22	16	64
		% of Total	1,9%	6,7%	16,3%	21,2%	15,4%	61,5%
	4	Count		1		2	2	5
		% of Total		1,0%		1,9%	1,9%	4,8%
Total	Count	3	12	25	35	29	104	
	% of Total	2,9%	11,5%	24,0%	33,7%	27,9%	100,0%	

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

Variable 7 : le savoir faisant appel à la pratique cible

Item 206 : Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.

Item 305 : L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation que j'en ferai après mes études.

Item 306 : Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

indice	fréquence
0	2
1	15
2	40
3	47

Croisement : variable 7 (le savoir faisant appel à la pratique cible) et variable 2 (suspension du sens 1)

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1					Total
			0	1	2	3	4	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		1		1		2
		% of Total		1,0%		1,0%		1,9%
	1	Count		2	3	4	6	15
		% of Total		1,9%	2,9%	3,8%	5,8%	14,4%
	2	Count	2	5	10	13	10	40
		% of Total	1,9%	4,8%	9,6%	12,5%	9,6%	38,5%
	3	Count	1	4	12	17	13	47
		% of Total	1,0%	3,8%	11,5%	16,3%	12,5%	45,2%
Total	Count	3	12	25	35	29	104	
	% of Total	2,9%	11,5%	24,0%	33,7%	27,9%	100,0%	

Visée utilitariste des études

Item concerné :

Item 112 : Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

Question uniquement traitée dans l'analyse des fréquences.

3. La question du contrat didactique

Item concerné :

Item 400 : La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

Croisement d'items isolés : item 400 et item 500 (« Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote »)

Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui ne l'est pas * La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen Crosstabulation

			La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui ne l'est pas	Pas du tout d'accord	Count	1	1			2
		% of Total	1,0%	1,0%			2,0%
	Pas d'accord	Count	7	9	6		22
		% of Total	6,9%	8,8%	5,9%		21,6%
	Plutôt d'accord	Count	5	34	16	4	59
		% of Total	4,9%	33,3%	15,7%	3,9%	57,8%
	Tout à fait d'accord	Count		7	7	5	19
		% of Total		6,9%	6,9%	4,9%	18,6%
Total	Count	13	51	29	9	102	
	% of Total	12,7%	50,0%	28,4%	8,8%	100,0%	

4 La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations

Variable 8 : l'acceptation de changer ses représentations

Item 303 : Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Item 304 : Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	1
1	19
2	84

Croisement : variable 8 (l'acceptation de changer ses représentations) et variable 2 (suspension du sens 1)

Suspension du sens 1 * Acceptation de changer ses représentations
Crosstabulation

			Acceptation de changer ses représentations			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 1	0	Count		1	2	3
		% of Total		1,0%	1,9%	2,9%
	1	Count		3	9	12
		% of Total		2,9%	8,7%	11,5%
	2	Count		5	20	25
		% of Total		4,8%	19,2%	24,0%
	3	Count		7	28	35
		% of Total		6,7%	26,9%	33,7%
4	Count	1	3	25	29	
	% of Total	1,0%	2,9%	24,0%	27,9%	
Total		Count	1	19	84	104
		% of Total	1,0%	18,3%	80,8%	100,0%

L'acceptation de se transformer

Variable 9 : L'acceptation de se transformer

Item 301 : Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

Item 302 : Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire (recodé à l'inverse).

indice	fréquence
0	35
1	53
2	16

Croisement : variable 9 (l'acceptation de se transformer) et variable 2 (suspension du sens 1)

Suspension du sens 1 * L'acceptation de se transformer Crosstabulation

			L'acceptation de se transformer			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 1	0	Count	2	1		3
		% of Total	1,9%	1,0%		2,9%
	1	Count	2	10		12
		% of Total	1,9%	9,6%		11,5%
	2	Count	10	11	4	25
		% of Total	9,6%	10,6%	3,8%	24,0%
	3	Count	14	17	4	35
		% of Total	13,5%	16,3%	3,8%	33,7%
4	Count	7	14	8	29	
	% of Total	6,7%	13,5%	7,7%	27,9%	
Total		Count	35	53	16	104
		% of Total	33,7%	51,0%	15,4%	100,0%

→ Résultats trop dispersés

La conception d'un savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

Variable 10 : Le sentiment d'arbitraire du savoir

Item 118 : Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.

Item 209 : Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.

indice	fréquence
0	70
1	28
2	6

Croisement : variable 10 (le sentiment d'arbitraire du savoir) et variable 2 (suspension du sens 1)

Suspension du sens 1 * Le sentiment d'arbitraire du savoir Crosstabulation

			Le sentiment d'arbitraire du savoir			Total
			0	1	2	
Suspension du sens 1	0	Count	2		1	3
		% of Total	1,9%		1,0%	2,9%
	1	Count	5	6	1	12
		% of Total	4,8%	5,8%	1,0%	11,5%
	2	Count	20	5		25
		% of Total	19,2%	4,8%		24,0%
	3	Count	23	8	4	35
		% of Total	22,1%	7,7%	3,8%	33,7%
4	Count	20	9		29	
	% of Total	19,2%	8,7%		27,9%	
Total		Count	70	28	6	104
		% of Total	67,3%	26,9%	5,8%	100,0%

IV. ANALYSE DES CARACTERISTIQUES DES SAVOIRS ENSEIGNES DANS LEURS RELATIONS MUTUELLES

1. Ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Relation : façon de communiquer les résultats du savoir/problématisation (pratique source)

a problématisation du savoir et la pratique source * Communication des résultats du savoir
Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	3	1	5
		% of Total	1,0%	2,9%	1,0%	4,8%
	2	Count	13	11	6	30
		% of Total	12,5%	10,6%	5,8%	28,8%
	3	Count	24	25	15	64
		% of Total	23,1%	24,0%	14,4%	61,5%
	4	Count	2	2	1	5
		% of Total	1,9%	1,9%	1,0%	4,8%
Total		Count	40	41	23	104
		% of Total	38,5%	39,4%	22,1%	100,0%

Croisement : variable 5 (façon de communiquer les résultats) et item 201

Communication des résultats du savoir * Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent
Crosstabulation

			Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent			Total
			Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Communication des résultats du savoir	0	Count	2	22	16	40
		% of Total	1,9%	21,2%	15,4%	38,5%
	1	Count	6	22	13	41
		% of Total	5,8%	21,2%	12,5%	39,4%
	2	Count	3	13	7	23
		% of Total	2,9%	12,5%	6,7%	22,1%
Total		Count	11	57	36	104
		% of Total	10,6%	54,8%	34,6%	100,0%

Relation : façon de communiquer les résultats du savoir/pratique cible

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * Communication des résultats du savoir
Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		1	1	2
		% of Total		1,0%	1,0%	1,9%
	1	Count	6	6	3	15
		% of Total	5,8%	5,8%	2,9%	14,4%
	2	Count	14	16	10	40
		% of Total	13,5%	15,4%	9,6%	38,5%
	3	Count	20	18	9	47
		% of Total	19,2%	17,3%	8,7%	45,2%
Total	Count	40	41	23	104	
	% of Total	38,5%	39,4%	22,1%	100,0%	

Croisement : variable 5 (façon de communiquer les résultats) et item 306

Communication des résultats du savoir * Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession Crosstabulation

			Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Communication des résultats du savoir	0	Count		3	20	16	39
		% of Total		2,9%	19,4%	15,5%	37,9%
	1	Count	1	5	18	17	41
		% of Total	1,0%	4,9%	17,5%	16,5%	39,8%
	2	Count	1	2	9	11	23
		% of Total	1,0%	1,9%	8,7%	10,7%	22,3%
Total	Count	2	10	47	44	103	
	% of Total	1,9%	9,7%	45,6%	42,7%	100,0%	

Relation : pratique source/pratique cible

Croisement : variable 6 (problématisation du savoir) et variable 7 (le savoir faisant appel à la pratique cible)

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * La problématisation du savoir et la pratique source
Crosstabulation

			La problématisation du savoir et la pratique source				Total
			1	2	3	4	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		1	1		2
		% of Total		1,0%	1,0%		1,9%
	1	Count	2	3	9	1	15
		% of Total	1,9%	2,9%	8,7%	1,0%	14,4%
	2	Count	1	10	26	3	40
		% of Total	1,0%	9,6%	25,0%	2,9%	38,5%
	3	Count	2	16	28	1	47
		% of Total	1,9%	15,4%	26,9%	1,0%	45,2%
Total	Count	5	30	64	5	104	
	% of Total	4,8%	28,8%	61,5%	4,8%	100,0%	

2. Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question du contrat didactique

Relation : contrat didactique/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen Crosstabulation

			La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count		3	2		5
		% of Total		2,9%	2,0%		4,9%
	2	Count	6	11	8	3	23
		% of Total	5,9%	10,8%	7,8%	2,9%	27,5%
	3	Count	6	34	18	6	64
		% of Total	5,9%	33,3%	17,6%	5,9%	62,7%
	4	Count	1	3	1		5
		% of Total	1,0%	2,9%	1,0%		4,9%
Total	Count	13	51	29	9	102	
	% of Total	12,7%	50,0%	28,4%	8,8%	100,0%	

Relation : contrat didactique/pratique cible

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen Crosstabulation

			La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		1	1		2
		% of Total		1,0%	1,0%		2,0%
	1	Count	1	10	2	2	15
		% of Total	1,0%	9,8%	2,0%	2,0%	14,7%
	2	Count	8	16	13	1	38
		% of Total	7,8%	15,7%	12,7%	1,0%	37,3%
	3	Count	4	24	13	6	47
		% of Total	3,9%	23,5%	12,7%	5,9%	46,1%
Total	Count	13	51	29	9	102	
	% of Total	12,7%	50,0%	28,4%	8,8%	100,0%	

3. Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question de la relation affective et identitaire

Relation : acceptation de se transformer (sur le plan intellectuel) et autres dimensions

- a) Croisement : acceptation de se transformer (sur le plan intellectuel)/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * Acceptation de changer ses représentations Crosstabulation

			Acceptation de changer ses représentations			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count		3	2	5
		% of Total		2,9%	1,9%	4,8%
	2	Count		7	23	30
		% of Total		6,7%	22,1%	28,8%
	3	Count	1	9	54	64
		% of Total	1,0%	8,7%	51,9%	61,5%
	4	Count			5	5
		% of Total			4,8%	4,8%
Total	Count	1	19	84	104	
	% of Total	1,0%	18,3%	80,8%	100,0%	

- b) Croisement : acceptation de se transformer (sur le plan intellectuel)/pratique cible

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * Acceptation de changer ses représentations Crosstabulation

			Acceptation de changer ses représentations			Total
			0	1	2	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		1	1	2
		% of Total		1,0%	1,0%	1,9%
	1	Count	1	3	11	15
		% of Total	1,0%	2,9%	10,6%	14,4%
	2	Count		8	32	40
		% of Total		7,7%	30,8%	38,5%
	3	Count		7	40	47
		% of Total		6,7%	38,5%	45,2%
Total	Count	1	19	84	104	
	% of Total	1,0%	18,3%	80,8%	100,0%	

Relation : acceptation de changer (sur le plan relationnel) et autres dimensions

- a) Croisement : acceptation de changer (sur le plan relationnel)/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * L'acceptation de se transformer
Crosstabulation

			L'acceptation de se transformer			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	4		5
		% of Total	1,0%	3,8%		4,8%
	2	Count	10	15	5	30
		% of Total	9,6%	14,4%	4,8%	28,8%
	3	Count	23	31	10	64
		% of Total	22,1%	29,8%	9,6%	61,5%
	4	Count	1	3	1	5
		% of Total	1,0%	2,9%	1,0%	4,8%
Total	Count	35	53	16	104	
	% of Total	33,7%	51,0%	15,4%	100,0%	

- b) Croisement : acceptation de changer (sur le plan relationnel)/pratique cible

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * L'acceptation de se transformer
Crosstabulation

			L'acceptation de se transformer			Total
			0	1	2	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count		2		2
		% of Total		1,9%		1,9%
	1	Count	2	10	3	15
		% of Total	1,9%	9,6%	2,9%	14,4%
	2	Count	14	23	3	40
		% of Total	13,5%	22,1%	2,9%	38,5%
3	Count	19	18	10	47	
	% of Total	18,3%	17,3%	9,6%	45,2%	
Total	Count	35	53	16	104	
	% of Total	33,7%	51,0%	15,4%	100,0%	

Relation : sentiment d'arbitraire du savoir et autres dimensions

a) Croisement : sentiment d'arbitraire du savoir/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * Le sentiment d'arbitraire du savoir
Crosstabulation

			Le sentiment d'arbitraire du savoir			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	3	2		5
		% of Total	2,9%	1,9%		4,8%
	2	Count	20	10		30
		% of Total	19,2%	9,6%		28,8%
	3	Count	43	15	6	64
		% of Total	41,3%	14,4%	5,8%	61,5%
	4	Count	4	1		5
		% of Total	3,8%	1,0%		4,8%
Total	Count	70	28	6	104	
	% of Total	67,3%	26,9%	5,8%	100,0%	

b) Croisement : sentiment d'arbitraire du savoir/pratique cible

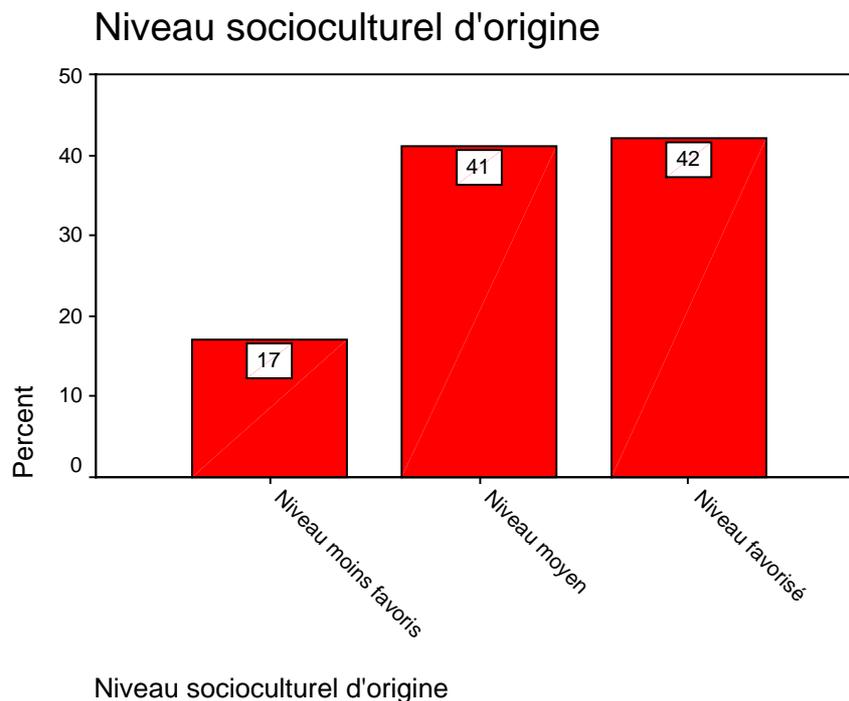
Le savoir qui fait appel à la pratique cible * Le sentiment d'arbitraire du savoir
Crosstabulation

			Le sentiment d'arbitraire du savoir			Total
			0	1	2	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count	2			2
		% of Total	1,9%			1,9%
	1	Count	11	4		15
		% of Total	10,6%	3,8%		14,4%
	2	Count	27	11	2	40
		% of Total	26,0%	10,6%	1,9%	38,5%
	3	Count	30	13	4	47
		% of Total	28,8%	12,5%	3,8%	45,2%
	Total	Count	70	28	6	104
		% of Total	67,3%	26,9%	5,8%	100,0%

V. ANALYSE CROISEE DU NIVEAU SOCIOCULTUREL D'ORIGINE DES ETUDIANTS ET DES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR

Pour déterminer la catégorie socioculturelle des étudiants, nous avons effectué les regroupements suivants :

- **Catégorie socioculturelle peu favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou encore diplômé de l'enseignement technique ou professionnel. Cette catégorie concerne **17%** de notre population d'étudiants ;
- **Catégorie socioculturelle moyenne** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court. Cette catégorie concerne **41%** de notre population ;
- **Catégorie socioculturelle favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire. Cette catégorie concerne **42%** de notre population d'étudiants.



1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Le besoin de tout comprendre immédiatement

Variable 1 : le besoin de tout comprendre immédiatement

Item 100 : Ne pas tout comprendre me gêne.

Item 103 : Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

Le besoin de tout comprendre immédiatement * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

		Niveau socioculturel d'origine			Total	
		Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé		
Le besoin de tout comprendre immédiatement	0	Count	1	6	2	9
		% within Niveau socioculturel d'origine	5,9%	14,6%	4,8%	9,0%
	1	Count	5	5	8	18
		% within Niveau socioculturel d'origine	29,4%	12,2%	19,0%	18,0%
	2	Count	11	30	32	73
		% within Niveau socioculturel d'origine	64,7%	73,2%	76,2%	73,0%
Total	Count	17	41	42	100	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

Variable 2 : Suspension du sens 1

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

Suspension du sens 1 * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

		Niveau socioculturel d'origine			Total	
		Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé		
Suspension du sens 1	0	Count		2	1	3
		% within Niveau socioculturel d'origine		4,9%	2,4%	3,0%
	1	Count	2	6	3	11
		% within Niveau socioculturel d'origine	11,8%	14,6%	7,1%	11,0%
	2	Count	4	7	14	25
		% within Niveau socioculturel d'origine	23,5%	17,1%	33,3%	25,0%
	3	Count	4	16	13	33
		% within Niveau socioculturel d'origine	23,5%	23,5%	31,0%	33,0%
	4	Count	7	10	11	28
		% within Niveau socioculturel d'origine	41,2%	24,4%	26,2%	28,0%
Total	Count	17	41	42	100	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La nécessité de contextualiser le savoir

Variable 4 : Contextualisation

Item 102 : Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

Item 111 : Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

Contextualisation * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Contextualisation	0	Count	3	6	4	13
		% within Niveau socioculturel d'origine	17,6%	14,6%	9,5%	13,0%
	1	Count	7	19	18	44
		% within Niveau socioculturel d'origine	41,2%	46,3%	42,9%	44,0%
	2	Count	7	16	20	43
		% within Niveau socioculturel d'origine	41,2%	39,0%	47,6%	43,0%
Total		Count	17	41	42	100
		% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

La façon dont les résultats du savoir sont communiqués

Variable 5 : Communication des résultats du savoir

Item 109 : Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Communication des résultats du savoir * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Communication des résultats du savoir	0	Count	6	14	19	39
		% within Niveau socioculturel d'origine	35,3%	34,1%	45,2%	39,0%
	1	Count	7	19	13	39
		% within Niveau socioculturel d'origine	41,2%	46,3%	31,0%	39,0%
	2	Count	4	8	10	22
		% within Niveau socioculturel d'origine	23,5%	19,5%	23,8%	22,0%
Total		Count	17	41	42	100
		% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

La problématisation du savoir et la pratique source

Variable 6 :

Item 115 : L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires (recodé à l'inverse).

Item 201 : Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

Item 202 : Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison (Recodé à l'inverse).

Item 203 : La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.

La problématisation du savoir et la pratique source * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count % within Niveau socioculturel d'origine		2 4,9%	3 7,1%	5 5,0%
	2	Count % within Niveau socioculturel d'origine	5 29,4%	14 34,1%	10 23,8%	29 29,0%
	3	Count % within Niveau socioculturel d'origine	11 64,7%	23 56,1%	28 66,7%	62 62,0%
	4	Count % within Niveau socioculturel d'origine	1 5,9%	2 4,9%	1 2,4%	4 4,0%
Total	Count % within Niveau socioculturel d'origine	17 100,0%	41 100,0%	42 100,0%	100 100,0%	

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

Variable 7 : le savoir faisant appel à la pratique cible

Item 206 : Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.

Item 305 : L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation que j'en ferai après mes études.

Item 306 : Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

Le savoir qui fait appel à la pratique cible * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Le savoir qui fait appel à la pratique cible	0	Count % within Niveau socioculturel d'origine		1 2,4%	1 2,4%	2 2,0%
	1	Count % within Niveau socioculturel d'origine	3 17,6%	4 9,8%	5 11,9%	12 12,0%
	2	Count % within Niveau socioculturel d'origine	6 35,3%	16 39,0%	18 42,9%	40 40,0%
	3	Count % within Niveau socioculturel d'origine	8 47,1%	20 48,8%	18 42,9%	46 46,0%
Total	Count % within Niveau socioculturel d'origine	17 100,0%	41 100,0%	42 100,0%	100 100,0%	

La visée utilitariste des études

Item concerné :

Item 112 : Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle	Pas du tout d'accord	Count	2	5	5	12
		% within Niveau socioculturel d'origine	11,8%	12,2%	11,9%	12,0%
	Pas d'accord	Count	4	10	13	27
		% within Niveau socioculturel d'origine	23,5%	24,4%	31,0%	27,0%
Plutôt d'accord	Count	5	12	15	32	
	% within Niveau socioculturel d'origine	29,4%	29,3%	35,7%	32,0%	
Tout à fait d'accord	Count	6	14	9	29	
	% within Niveau socioculturel d'origine	35,3%	34,1%	21,4%	29,0%	
Total	Count	17	41	42	100	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

3. La question du contrat didactique

Item concerné :

Item 400 : La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen	Pas du tout d'accord	Count	3	4	5	12
		% within Niveau socioculturel d'origine	17,6%	10,0%	12,2%	12,2%
	Pas d'accord	Count	7	22	20	49
		% within Niveau socioculturel d'origine	41,2%	55,0%	48,8%	50,0%
Plutôt d'accord	Count	5	13	11	29	
	% within Niveau socioculturel d'origine	29,4%	32,5%	26,8%	29,6%	
Tout à fait d'accord	Count	2	1	5	8	
	% within Niveau socioculturel d'origine	11,8%	2,5%	12,2%	8,2%	
Total	Count	17	40	41	98	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations (sur le plan intellectuel)

Variable 8 : l'acceptation de changer ses représentations

Item 303 : Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Item 304 : Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

Acceptation de changer ses représentations * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Acceptation de changer ses représentations	0	Count	1			1
		% within Niveau socioculturel d'origine	5,9%			1,0%
	1	Count	1	11	6	18
		% within Niveau socioculturel d'origine	5,9%	26,8%	14,3%	18,0%
	2	Count	15	30	36	81
		% within Niveau socioculturel d'origine	88,2%	73,2%	85,7%	81,0%
Total	Count	17	41	42	100	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

L'acceptation de se transformer (sur le plan relationnel)

Variable 9 : L'acceptation de se transformer

Item 301 : Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

Item 302 : Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire (recodé à l'inverse).

L'acceptation de se transformer * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
L'acceptation de se transformer	0	Count	6	15	13	34
		% within Niveau socioculturel d'origine	35,3%	36,6%	31,0%	34,0%
	1	Count	7	21	22	50
		% within Niveau socioculturel d'origine	41,2%	51,2%	52,4%	50,0%
	2	Count	4	5	7	16
		% within Niveau socioculturel d'origine	23,5%	12,2%	16,7%	16,0%
Total	Count	17	41	42	100	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

Variable 10 : Le sentiment d'arbitraire du savoir

Item 118 : Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.

Item 209 : Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.

Le sentiment d'arbitraire du savoir * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Le sentiment d'arbitraire du savoir	0	Count	12	30	28	70
		% within Niveau socioculturel d'origine	70,6%	73,2%	66,7%	70,0%
	1	Count	4	7	13	24
		% within Niveau socioculturel d'origine	23,5%	17,1%	31,0%	24,0%
	2	Count	1	4	1	6
		% within Niveau socioculturel d'origine	5,9%	9,8%	2,4%	6,0%
Total	Count	17	41	42	100	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

ANNEXES VI

COURS DE PSYCHOLOGIE – HAUTE ECOLE

I. ANALYSE GENERALE DU PROFIL DES ETUDIANTS

II. ANALYSE DES REPONSES EN TERMES DE FREQUENCES

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

1. La suspension provisoire du sens

		--	-		+	++	
100	Ne pas tout comprendre me gêne.	2,3	7	9,3%	51,2	39,5	90,7%
101	Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.	4,9	12,2	17,1%	73,2	9,8	83%
103	Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.	35,7	23,8	59,5%	35,7	4,8	40,5%
106	L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	0	23,8	23,8%	57,1	19	76,1%
107	Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.	14	32,6	46,6%	46,5	7	53,5%
108	Un exposé est compris seulement si toutes les notions auxquelles il fait appel ont déjà été étudiées.	12,2	51,2	63,4%	26,8	9,8	36,6%
113	Au travers des discussions menées avec les autres étudiants, on s'aperçoit qu'ils comprennent réellement une notion seulement lorsqu'ils peuvent la rapprocher d'autres notions de ce cours.	45,2	33,3	78,5%	21,4	0	21,4%
119	Quand je ne comprends pas les mots du jargon de la psychologie, je me dis que les leçons suivantes apporteront des éclaircissements.	12,2	41,5	53,7%	43,9	2,4	46,3%
501	J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.	4,9	46,3	51,2%	39	9,8	48,8%

2. Le besoin de contextualiser ou pas le savoir

		--	-		+	++	
102	Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.	7,1	33,3	40,4%	35,7	23,8	59,5%
111	Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.	35,7	23,8	59,5%	35,7	4,8	40,5%

3. Les autres obstacles à la compréhension

		--	-		+	++	
110	Le vocabulaire utilisé par le professeur me crée des difficultés.	52,4	38,1	90,5%	9,5	0	9,5%
208	Je ne comprends pas certaines notions car trop d'informations me parviennent à la fois.	16,3	30,2	46,5%	41,9	11,6	53,5%
500	Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote.	0	7	7%	60,5	32,6	93,1%

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)

1. La façon dont les résultats du savoir sont communiqués

		--	-		+	++	
109	Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.	28,6	40,5	69,1%	23,8	7,1	30,9%
200	Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.	18,6	58,1	76,7%	23,3	0	23,3%

2. La problématisation du savoir et la pratique source

		--	-		+	++	
115	L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires.	52,4	38,1	90,5%	9,5	0	9,5%
201	Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.	0	27,9	27,9%	41,9	30,2	72,1%
202	Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison.	25,6	41,9	67,5%	30,2	2,3	32,5%
203	La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.	0	11,9	11,9%	52,4	35,7	88,1%

3. La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

		--	-		+	++	
305	L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.	9,5	23,8	33,3%	54,8	11,9	66,7%
306	Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.	0	0	0%	27,9	72,1	100%

4. Visée utilitariste des études

		--	-		+	++	
112	Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.	11,9	23,8	35,7%	31	33,3	64,3%

3. La question du contrat didactique

		--	-		+	++	
400	La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.	11,6	41,9	53,5%	37,2	9,3	46,5%

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

1. L'acceptation ou non de changer ses représentations et de se transformer

		--	-		+	++	
301	Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.	35,7	33,3	69%	23,8	7,1	30,9%
302	Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire	27,9	48,8	76,7%	16,3	7	23,3%
303	Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.	2,3	9,3	11,6%	41,9	46,5	88,4%
304	Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.	4,7	27,9	32,6%	46,5	20,9	67,4%

2. La conception d'un savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

		--	-		+	++	
118	Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.	34,9	46,5	81,4%	18,6	0	18,6%
209	Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.	12,2	41,5	53,7%	43,9	2,4	46,3%

5. Les attitudes d'études

		--	-		+	++	
114	L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.	9,8	26,8	36,6%	48,8	14,6	63,4%
502	Je travaille mes cours uniquement à l'approche des examens.	20,9	34,9	55,8%	30,2	14	44,2%
503	J'essaie souvent de relier des idées relevant d'un sujet à d'autres idées appartenant à d'autres domaines.	0	4,7	4,7%	55,8	39,5	95,3%
504	Dans l'étude, je préfère généralement aborder chaque partie d'un sujet ou d'un problème dans l'ordre, en les traitant une à la fois	7	14	21%	51,2	27,9	79,1%

Préparation à l'examen

		Je me préparerai à l'examen :				
		en rédigeant un résumé fidèle du cours (1)	en réalisant des schémas que je mémoriserai (2)	en assimilant tous les détails du cours (3)	en restructurant le cours à ma façon et en le réécrivant (4)	en relisant plusieurs fois ce que j'aurai souligné d'important (5)
Nombre de:	1	9	6	5	10	12
	2	14	2	3	12	10
	3	8	18	1	5	9
	4	8	11	8	6	8
	5	3	4	24	8	2
Moyenne		2,57	3,12	4,05	2,75	2,46
Effectif		42	41	41	41	41

Compétences transversales indispensables à maîtriser

		Ce qui me semble indispensable à maîtriser, c'est:			
		dire la même chose en langage technique ou symbolique (1)	pouvoir décortiquer une question afin d'y percevoir tous les éléments cruciaux (2)	d'écrire de façon synthétique les grandes lignes du cours (3)	de réécrire avec mes mots certaines parties du cours (4)
Nombre de :	1	2	12	12	14
	2	5	7	11	16
	3	10	12	12	5
	4	22	9	4	4
Moyenne		3,33	2,45	2,20	1,58
Effectif		39	40	39	39

Apprendre, c'est :

		Apprendre c'est:			
		se transformer (1)	comprendre les autres (2)	accumuler des connaissances (3)	s'insérer dans la société (4)
Nombre de :	1	7	9	23	3
	2	6	19	7	9
	3	8	9	8	14
	4	19	3	3	13
Moyenne		2,97	2,42	1,78	2,95
Effectif		40	40	41	39

6. D'autres dimensions intéressantes...

1. Intérêt pour la psychologie

		--	-		+	++	
116	Etudier la psychologie permet de mieux se comprendre.	2,4	19	21,4%	52,4	26,2	78,6%
117	Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.	2,4	4,8	7,2%	61,9	31	92,9%
121	Ce cours est intéressant car il me permet d'aider les autres.	34,9	46,5	81,4%	18,6	0	18,6%

2. Intérêt pour le cours justifié par...

		--	-		+	++	
104	Dès les premières leçons, je vois l'intérêt de ce cours.	4,7	27,9	32,6%	37,2	30,2	67,4%
106	L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.	0	28,6	28,6%	54,8	16,7	71,5%
114	L'intérêt de suivre ce cours réside dans les liens qu'on peut établir avec d'autres cours.	0	23,8	23,8%	57,1	19	76,1%
117	Ce cours m'intéresse car il me permet de mieux comprendre le fonctionnement humain.	2,4	4,8	7,2%	61,9	31	92,9%
121	Ce cours est intéressant car il me permet d'aider les autres.	34,9	46,5	81,4%	18,6	0	18,6%
305	L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation concrète que j'en ferai après les études.	12,2	41,5	53,7%	43,9	2,4	46,3%

III. ANALYSE CROISEE DES DIFFERENTES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR

1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens pour rentrer dans la signification

Variable 1 : le besoin de tout comprendre immédiatement

Item 100 : Ne pas tout comprendre me gêne.

Item 103 : Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.

indice	fréquence
0	4
1	22
2	17

Variable 2 : Suspension du sens 1

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 106 : L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

indice	fréquence
0	0
1	5
2	13
3	22
4	3

Items non repris pour construire la variable 2 : idem questionnaire université

Variable 3 : Suspension du sens 2

Item 101 : Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.

Item 107 : Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.

Item 501 : J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.

indice	fréquence
0	2
1	14
2	18
3	9

Croisement : item 106 et variable 3

L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent * Suspension du sens 2
Crosstabulation

			Suspension du sens 2				Total
			0	1	2	3	
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent	Pas d'accord	Count		2	2	6	10
		% of Total		4,8%	4,8%	14,3%	23,8%
	Plutôt d'accord	Count	2	7	13	2	24
		% of Total	4,8%	16,7%	31,0%	4,8%	57,1%
	Tout à fait d'accord	Count		4	3	1	8
		% of Total		9,5%	7,1%	2,4%	19,0%
Total	Count	2	13	18	9	42	
	% of Total	4,8%	31,0%	42,9%	21,4%	100,0%	

La question du sens des concepts ou des énoncés et la contextualisation

Variable 4 : Contextualisation

Item 102 : Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

Item 111 : Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

indice	fréquence
0	14
1	24
2	5

Croisement : variable 4 (contextualisation) et variable 2 (suspension du sens 1)

Contextualisation * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Contextualisation	0	Count	1	5	7	1	14
		% of Total	2,3%	11,6%	16,3%	2,3%	32,6%
	1	Count	3	7	13	1	24
		% of Total	7,0%	16,3%	30,2%	2,3%	55,8%
	2	Count	1	1	2	1	5
		% of Total	2,3%	2,3%	4,7%	2,3%	11,6%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

Croisement : variable 4 (contextualisation) et variable 3 (suspension du sens 2)

Contextualisation * Suspension du sens 2 Crosstabulation

			Suspension du sens 2				Total
			0	1	2	3	
Contextualisation	0	Count	1	4	4	5	14
		% of Total	2,3%	9,3%	9,3%	11,6%	32,6%
	1	Count		9	13	2	24
		% of Total		20,9%	30,2%	4,7%	55,8%
	2	Count	1	1	1	2	5
		% of Total	2,3%	2,3%	2,3%	4,7%	11,6%
Total	Count	2	14	18	9	43	
	% of Total	4,7%	32,6%	41,9%	20,9%	100,0%	

Croisement : item 102 et variable 2 (suspension du sens 1)

Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser	Pas du tout d'accord	Count			3		3
		% of Total			7,1%		7,1%
	Pas d'accord	Count	1	5	7	1	14
		% of Total	2,4%	11,9%	16,7%	2,4%	33,3%
	Plutôt d'accord	Count	3	7	4	1	15
		% of Total	7,1%	16,7%	9,5%	2,4%	35,7%
	Tout à fait d'accord	Count		1	8	1	10
		% of Total		2,4%	19,0%	2,4%	23,8%
Total	Count	4	13	22	3	42	
	% of Total	9,5%	31,0%	52,4%	7,1%	100,0%	

Croisement : item 102 et variable 3 (suspension du sens 2)

Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser * Suspension du sens 2 Crosstabulation

			Suspension du sens 2				Total
			0	1	2	3	
Pour comprendre une notion abstraite, j'ai besoin de la concrétiser	Pas du tout d'accord	Count			2	1	3
		% of Total			4,8%	2,4%	7,1%
	Pas d'accord	Count		5	4	5	14
		% of Total		11,9%	9,5%	11,9%	33,3%
	Plutôt d'accord	Count	1	8	5	1	15
		% of Total	2,4%	19,0%	11,9%	2,4%	35,7%
	Tout à fait d'accord	Count		1	7	2	10
		% of Total		2,4%	16,7%	4,8%	23,8%
Total	Count	1	14	18	9	42	
	% of Total	2,4%	33,3%	42,9%	21,4%	100,0%	

Les autres obstacles à la compréhension

Questions uniquement traitées dans l'analyse des fréquences.

Items concernés : idem questionnaire université

2. La question de ce qui est important dans le savoir (pratique cible/pratique source)

La façon dont les résultats du savoir sont communiqués

Variable 5 : Communication des résultats du savoir

Item 109 : Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

indice	fréquence
0	23
1	17
2	3

Croisement : variable 5 (Communication des résultats du savoir) et variable 2 (Suspension du sens 1)

Communication des résultats du savoir * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Communication des résultats du savoir	0	Count	2	7	12	2	23
		% of Total	4,7%	16,3%	27,9%	4,7%	53,5%
	1	Count	1	6	9	1	17
		% of Total	2,3%	14,0%	20,9%	2,3%	39,5%
	2	Count	2		1		3
		% of Total	4,7%		2,3%		7,0%
Total		Count	5	13	22	3	43
		% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%

Croisement d'items isolés : item 106 et item 200

L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent * Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit Crosstabulation

		Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit			Total	
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord		
L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent	Pas d'accord	Count	2	4	4	10
		% of Total	4,8%	9,5%	9,5%	23,8%
	Plutôt d'accord	Count	2	16	6	24
		% of Total	4,8%	38,1%	14,3%	57,1%
	Tout à fait d'accord	Count	4	4		8
		% of Total	9,5%	9,5%		19,0%
Total		Count	8	24	10	42
		% of Total	19,0%	57,1%	23,8%	100,0%

Croisement d'items isolés : item 200 et item 501

J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris * Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit Crosstabulation

			Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit			Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	
J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris	Pas du tout d'accord	Count		1	1	2
		% of Total		2,4%	2,4%	4,9%
	Pas d'accord	Count	4	10	5	19
		% of Total	9,8%	24,4%	12,2%	46,3%
	Plutôt d'accord	Count	2	10	4	16
		% of Total	4,9%	24,4%	9,8%	39,0%
	Tout à fait d'accord	Count	1	3		4
		% of Total	2,4%	7,3%		9,8%
Total		Count	7	24	10	41
		% of Total	17,1%	58,5%	24,4%	100,0%

La problématisation du savoir et la pratique source

Variable 6 :

Item 115 : L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires (recodé à l'inverse).

Item 201 : Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

Item 202 : Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison (Recodé à l'inverse).

Item 203 : La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.

indice	fréquence
0	0
1	4
2	8
3	14
4	17

Croisement : variable 6 et variable 2 (suspension du sens 1)

La problématisation du savoir et la pratique source * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	1	2		4
		% of Total	2,3%	2,3%	4,7%		9,3%
	2	Count	4	1	3		8
		% of Total	9,3%	2,3%	7,0%		18,6%
	3	Count		6	6	2	14
		% of Total		14,0%	14,0%	4,7%	32,6%
	4	Count		5	11	1	17
		% of Total		11,6%	25,6%	2,3%	39,5%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

Variable 7 : le savoir faisant appel à la pratique cible

Item 305 : *L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation que j'en ferai après mes études.*

Item 306 : *Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.*

indice	fréquence
0	0
1	8
2	35

Croisement : variable 7 (le savoir faisant appel à la pratique cible) et variable 2 (suspension du sens 1)

Le savoir faisant appel à la pratique cible * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	1	2	4	1	8
		% of Total	2,3%	4,7%	9,3%	2,3%	18,6%
	2	Count	4	11	18	2	35
		% of Total	9,3%	25,6%	41,9%	4,7%	81,4%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

Visée utilitariste des études

Item concerné :

Item 112 : *Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.*

Question uniquement traitée dans l'analyse des fréquences.

3. La question du contrat didactique

Item concerné :

Item 400 : *La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.*

Croisement d'items isolés : item 400 et item 500 (« *Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote* »)

.a manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen * Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote Crosstabulation

			Je distingue aisément dans les propos de l'enseignant ce qui est important de ce qui tient de l'anecdote			Total
			Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen	Pas du tout d'accord	Count	1	4		5
		% of Total	2,3%	9,3%		11,6%
	Pas d'accord	Count	2	12	4	18
		% of Total	4,7%	27,9%	9,3%	41,9%
	Plutôt d'accord	Count		8	8	16
		% of Total		18,6%	18,6%	37,2%
	Tout à fait d'accord	Count		2	2	4
		% of Total		4,7%	4,7%	9,3%
Total	Count		3	26	14	43
	% of Total		7,0%	60,5%	32,6%	100,0%

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations

Variable 8 : l'acceptation de changer ses représentations

Item 303 : Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Item 304 : Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

indice	fréquence
0	2
1	15
2	26

Croisement : variable 8 (l'acceptation de changer ses représentations) et variable 2 (suspension du sens 1)

L'acceptation de changer ses représentations * Suspension du sens 1 Crosstabulation

			Suspension du sens 1				Total
			1	2	3	4	
L'acceptation de changer ses représentations	0	Count		1	1		2
		% of Total		2,3%	2,3%		4,7%
	1	Count	2	4	8	1	15
		% of Total	4,7%	9,3%	18,6%	2,3%	34,9%
	2	Count	3	8	13	2	26
		% of Total	7,0%	18,6%	30,2%	4,7%	60,5%
Total		Count	5	13	22	3	43
		% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%

Croisement : variable 8 (l'acceptation de changer ses représentations) et item 106 (« L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent »)

L'acceptation de changer ses représentations * L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent Crosstabulation

			L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent			Total
			Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
L'acceptation de changer ses représentations	0	Count	1	1		2
		% of Total	2,4%	2,4%		4,8%
	1	Count	5	7	3	15
		% of Total	11,9%	16,7%	7,1%	35,7%
	2	Count	4	16	5	25
		% of Total	9,5%	38,1%	11,9%	59,5%
Total		Count	10	24	8	42
		% of Total	23,8%	57,1%	19,0%	100,0%

L'acceptation de se transformer

Variable 9 : L'acceptation de se transformer

Item 301 : Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

Item 302 : Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire (recodé à l'inverse).

indice	fréquence
0	8
1	24
2	11

Croisement : variable 9 (l'acceptation de se transformer) et variable 2 (suspension du sens 1)

L'acceptation de se transformer * Suspension du sens 1 Crosstabulation

		Suspension du sens 1				Total	
		1	2	3	4		
L'acceptation de se transformer	0	Count	6	2		8	
		% of Total	14,0%	4,7%		18,6%	
	1	Count	4	3	15	2	24
		% of Total	9,3%	7,0%	34,9%	4,7%	55,8%
	2	Count	1	4	5	1	11
		% of Total	2,3%	9,3%	11,6%	2,3%	25,6%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

La conception d'un savoir qui ne peut se départir d'un sentiment d'arbitraire

Variable 10 : Le sentiment d'arbitraire du savoir

Item 118 : Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.

Item 206 : Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.

indice	fréquence
0	31
1	6
2	6

Croisement : variable 10 (le sentiment d'arbitraire du savoir) et variable 2 (suspension du sens 1)

Le sentiment d'arbitraire du savoir * Suspension du sens 1 Crosstabulation

		Suspension du sens 1				Total	
		1	2	3	4		
Le sentiment d'arbitraire du savoir	0	Count	3	9	16	3	31
		% of Total	7,0%	20,9%	37,2%	7,0%	72,1%
	1	Count	1	1	4		6
		% of Total	2,3%	2,3%	9,3%		14,0%
	2	Count	1	3	2		6
		% of Total	2,3%	7,0%	4,7%		14,0%
Total	Count	5	13	22	3	43	
	% of Total	11,6%	30,2%	51,2%	7,0%	100,0%	

IV. ANALYSE DES CARACTERISTIQUES DES SAVOIRS ENSEIGNES DANS LEURS RELATIONS MUTUELLES

1. Ce qui est important dans le savoir (pratique source/pratique cible)

Relation : façon de communiquer les résultats du savoir/problématisation (pratique source)

..a problématisation du savoir et la pratique source * Communication des résultats du savoir
Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	3		4
		% of Total	2,3%	7,0%		9,3%
	2	Count	3	2	3	8
		% of Total	7,0%	4,7%	7,0%	18,6%
	3	Count	9	5		14
		% of Total	20,9%	11,6%		32,6%
	4	Count	10	7		17
		% of Total	23,3%	16,3%		39,5%
Total	Count	23	17	3	43	
	% of Total	53,5%	39,5%	7,0%	100,0%	

Croisement : variable 5 (façon de communiquer les résultats) et item 201

Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent * Communication des résultats du savoir Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent	Pas d'accord	Count	5	5	2	12
		% of Total	11,6%	11,6%	4,7%	27,9%
	Plutôt d'accord	Count	11	7		18
		% of Total	25,6%	16,3%		41,9%
	Tout à fait d'accord	Count	7	5	1	13
		% of Total	16,3%	11,6%	2,3%	30,2%
Total	Count	23	17	3	43	
	% of Total	53,5%	39,5%	7,0%	100,0%	

Relation : façon de communiquer les résultats du savoir/pratique cible

Le savoir faisant appel à la pratique cible * Communication des résultats du savoir
Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	3	3	2	8
		% of Total	7,0%	7,0%	4,7%	18,6%
	2	Count	20	14	1	35
		% of Total	46,5%	32,6%	2,3%	81,4%
Total	Count	23	17	3	43	
	% of Total	53,5%	39,5%	7,0%	100,0%	

Croisement : variable 5 (façon de communiquer les résultats) et item 306

Il est important que ce cours tienne compte de la réalité de notre future profession * Communication des résultats du savoir Crosstabulation

			Communication des résultats du savoir			Total
			0	1	2	
Il est important que ce cours tienne compte de la réalité de notre future profession	Plutôt d'accord	Count	5	6	1	12
		% of Total	11,6%	14,0%	2,3%	27,9%
	Tout à fait d'accord	Count	18	11	2	31
		% of Total	41,9%	25,6%	4,7%	72,1%
Total		Count	23	17	3	43
		% of Total	53,5%	39,5%	7,0%	100,0%

Relation : pratique source/pratique cible

Croisement : variable 6 (problématisation du savoir) et variable 7 (le savoir faisant appel à la pratique cible)

La problématisation du savoir et la pratique source * Le savoir faisant appel à la pratique cible Crosstabulation

			Le savoir faisant appel à la pratique cible		Total
			1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	3	4
		% of Total	2,3%	7,0%	9,3%
	2	Count	2	6	8
		% of Total	4,7%	14,0%	18,6%
	3	Count	2	12	14
		% of Total	4,7%	27,9%	32,6%
	4	Count	3	14	17
		% of Total	7,0%	32,6%	39,5%
Total		Count	8	35	43
		% of Total	18,6%	81,4%	100,0%

2. Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question du contrat didactique

Relation : contrat didactique/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen Crosstabulation

			La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	1	2		4
		% of Total	2,3%	2,3%	4,7%		9,3%
	2	Count	1	6	1		8
		% of Total	2,3%	14,0%	2,3%		18,6%
	3	Count	2	6	5	1	14
		% of Total	4,7%	14,0%	11,6%	2,3%	32,6%
	4	Count	1	5	8	3	17
		% of Total	2,3%	11,6%	18,6%	7,0%	39,5%
Total		Count	5	18	16	4	43
		% of Total	11,6%	41,9%	37,2%	9,3%	100,0%

Relation : contrat didactique/pratique cible

Le savoir faisant appel à la pratique cible * La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen Crosstabulation

			La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen				Total
			Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	2	3	2	1	8
		% of Total	4,7%	7,0%	4,7%	2,3%	18,6%
	2	Count	3	15	14	3	35
		% of Total	7,0%	34,9%	32,6%	7,0%	81,4%
Total		Count	5	18	16	4	43
		% of Total	11,6%	41,9%	37,2%	9,3%	100,0%

3. Relation entre la question de ce qui est important dans le savoir et la question de la relation affective et identitaire

Relation : acceptation de se transformer (sur le plan intellectuel) et autres dimensions

- a) Croisement : acceptation de se transformer (sur le plan intellectuel)/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * L'acceptation de changer ses représentations Crosstabulation

			L'acceptation de changer ses représentations			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	2		2	4
		% of Total	4,7%		4,7%	9,3%
	2	Count		3	5	8
		% of Total		7,0%	11,6%	18,6%
	3	Count		5	9	14
		% of Total		11,6%	20,9%	32,6%
	4	Count		7	10	17
		% of Total		16,3%	23,3%	39,5%
Total		Count	2	15	26	43
		% of Total	4,7%	34,9%	60,5%	100,0%

- b) Croisement : acceptation de se transformer (sur le plan intellectuel)/pratique cible

Le savoir faisant appel à la pratique cible * L'acceptation de changer ses représentations Crosstabulation

			L'acceptation de changer ses représentations			Total
			0	1	2	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	1	1	6	8
		% of Total	2,3%	2,3%	14,0%	18,6%
	2	Count	1	14	20	35
		% of Total	2,3%	32,6%	46,5%	81,4%
Total		Count	2	15	26	43
		% of Total	4,7%	34,9%	60,5%	100,0%

Relation : acceptation de changer (sur le plan relationnel) et autres dimensions

- a) Croisement : acceptation de changer (sur le plan relationnel)/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * L'acceptation de se transformer
Crosstabulation

			L'acceptation de se transformer			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	1	2	1	4
		% of Total	2,3%	4,7%	2,3%	9,3%
	2	Count	1	6	1	8
		% of Total	2,3%	14,0%	2,3%	18,6%
	3	Count	3	7	4	14
		% of Total	7,0%	16,3%	9,3%	32,6%
	4	Count	3	9	5	17
		% of Total	7,0%	20,9%	11,6%	39,5%
Total	Count	8	24	11	43	
	% of Total	18,6%	55,8%	25,6%	100,0%	

- b) Croisement : acceptation de changer (sur le plan relationnel)/pratique cible

Le savoir faisant appel à la pratique cible * L'acceptation de se transformer
Crosstabulation

			L'acceptation de se transformer			Total
			0	1	2	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	1	3	4	8
		% of Total	2,3%	7,0%	9,3%	18,6%
	2	Count	7	21	7	35
		% of Total	16,3%	48,8%	16,3%	81,4%
Total	Count	8	24	11	43	
	% of Total	18,6%	55,8%	25,6%	100,0%	

Relation : sentiment d'arbitraire du savoir et autres dimensions

- a) Croisement : sentiment d'arbitraire du savoir/problématisation (pratique source)

La problématisation du savoir et la pratique source * Le sentiment d'arbitraire du savoir
Crosstabulation

			Le sentiment d'arbitraire du savoir			Total
			0	1	2	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count	2	1	1	4
		% of Total	4,7%	2,3%	2,3%	9,3%
	2	Count	5	2	1	8
		% of Total	11,6%	4,7%	2,3%	18,6%
	3	Count	11	1	2	14
		% of Total	25,6%	2,3%	4,7%	32,6%
	4	Count	13	2	2	17
		% of Total	30,2%	4,7%	4,7%	39,5%
Total	Count	31	6	6	43	
	% of Total	72,1%	14,0%	14,0%	100,0%	

b) Croisement : sentiment d'arbitraire du savoir/pratique cible

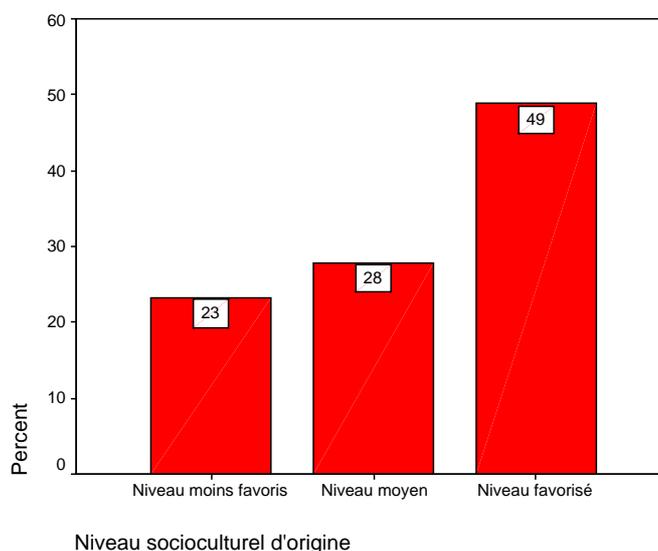
Le savoir faisant appel à la pratique cible * Le sentiment d'arbitraire du savoir Crosstabulation

			Le sentiment d'arbitraire du savoir			Total
			0	1	2	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count	4	4		8
		% of Total	9,3%	9,3%		18,6%
	2	Count	27	2	6	35
		% of Total	62,8%	4,7%	14,0%	81,4%
Total		Count	31	6	6	43
		% of Total	72,1%	14,0%	14,0%	100,0%

V. ANALYSE CROISEE DU NIVEAU SOCIOCULTUREL D'ORIGINE DES ETUDIANTS ET DES DIMENSIONS DU RAPPORT AU SAVOIR

Pour déterminer la catégorie socioculturelle des étudiants, nous avons effectué les regroupements suivants :

- **Catégorie socioculturelle peu favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est soit sans diplôme, soit diplômé de l'enseignement primaire, ou encore diplômé de l'enseignement technique ou professionnel. Cette catégorie concerne **23%** de notre population d'étudiants ;
- **Catégorie socioculturelle moyenne** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement secondaire général ou de l'enseignement supérieur de type court. Cette catégorie concerne **28%** de notre population ;
- **Catégorie socioculturelle favorisée** : les étudiants dont au moins un des parents est diplômé de l'enseignement de type long ou de l'enseignement universitaire. Cette catégorie concerne **49%** de notre population d'étudiants.



1. La question du sens des concepts ou des énoncés (désignation/signification)

Le besoin de tout comprendre immédiatement

Variable 1 : le besoin de tout comprendre immédiatement

Item 100 : *Ne pas tout comprendre me gêne.*

Item 103 : *Quand je ne comprends pas tout dans le cours, je me sens mal à l'aise.*

Le besoin de tout comprendre immédiatement * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Le besoin de tout comprendre immédiatement	0	Count		1	3	4
		% within Niveau socioculturel d'origine		8,3%	14,3%	9,3%
	1	Count	5	5	12	22
		% within Niveau socioculturel d'origine	50,0%	41,7%	57,1%	51,2%
	2	Count	5	6	6	17
		% within Niveau socioculturel d'origine	50,0%	50,0%	28,6%	39,5%
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

L'acceptation d'une suspension provisoire du sens

Variable 2 : Suspension du sens 1

Item 101 : *Dans ce cours, si la compréhension n'est pas immédiate, elle viendra plus tard.*

Item 106 : *L'intérêt que je porte au cours augmente au fur et à mesure que les cours se poursuivent.*

Item 107 : *Dans l'enseignement supérieur, j'accepte que l'enseignant n'explique pas tout.*

Item 501 : *J'accepte de ne pas tout comprendre lors des cours car je prends le temps de me renseigner par la suite sur ce que je n'ai pas compris.*

Suspension du sens 1 * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Suspension du sens 1	1	Count	1	1	3	5
		% within Niveau socioculturel d'origine	10,0%	8,3%	14,3%	11,6%
	2	Count	2	4	7	13
		% within Niveau socioculturel d'origine	20,0%	33,3%	33,3%	30,2%
	3	Count	5	6	11	22
		% within Niveau socioculturel d'origine	50,0%	50,0%	52,4%	51,2%
	4	Count	2	1		3
		% within Niveau socioculturel d'origine	20,0%	8,3%		7,0%
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La nécessité de contextualiser le savoir

Variable 4 : Contextualisation

Item 102 : Pour comprendre une notion abstraite développée au cours, j'ai besoin de la concrétiser.

Item 111 : Une des difficultés qu'on éprouve en entamant des études supérieures, est que le professeur ne fait plus allusion, dans son cours, à la vie courante mais travaille dans un univers qui nous est totalement inconnu.

Contextualisation * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Contextualisation	0	Count	3	6	5	14
		% within Niveau socioculturel d'origine	30,0%	50,0%	23,8%	32,6%
	1	Count	7	4	13	24
		% within Niveau socioculturel d'origine	70,0%	33,3%	61,9%	55,8%
	2	Count		2	3	5
		% within Niveau socioculturel d'origine		16,7%	14,3%	11,6%
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

2. La question de ce qui est important dans le savoir (la relation d'objectivation du savoir)

La façon dont les résultats du savoir sont communiqués

Variable 5 : Communication des résultats du savoir

Item 109 : Je préfère les résultats fermes aux débats contradictoires.

Item 200 : Les parties conclusives du cours sont pour moi plus importantes que les raisonnements qui y ont conduit.

Communication des résultats du savoir * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Communication des résultats du savoir	0	Count	6	10	7	23
		% within Niveau socioculturel d'origine	60,0%	83,3%	33,3%	53,5%
	1	Count	4	2	11	17
		% within Niveau socioculturel d'origine	40,0%	16,7%	52,4%	39,5%
	2	Count			3	3
		% within Niveau socioculturel d'origine			14,3%	7,0%
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

La problématisation du savoir et la pratique source

Variable 6 :

Item 115 : L'enseignant semble compliquer inutilement des vérités élémentaires (recodé à l'inverse).

Item 201 : Je me rends compte que toutes les notions vues au cours peuvent être modifiées si de nouvelles théories surviennent.

Item 202 : Lorsque l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question, je ne sais plus quoi penser ni qui a raison (Recodé à l'inverse).

Item 203 : La psychologie peut fournir plusieurs interprétations d'un même phénomène sans que l'une ne prévale sur l'autre.

La problématisation du savoir et la pratique source * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
La problématisation du savoir et la pratique source	1	Count % within Niveau socioculturel d'origine		1 8,3%	3 14,3%	4 9,3%
	2	Count % within Niveau socioculturel d'origine	2 20,0%	1 8,3%	5 23,8%	3 18,6%
	3	Count % within Niveau socioculturel d'origine	4 40,0%	6 50,0%	4 19,0%	14 32,6%
	4	Count % within Niveau socioculturel d'origine	4 40,0%	4 33,3%	9 42,9%	17 39,5%
Total	Count % within Niveau socioculturel d'origine	10 100,0%	12 100,0%	21 100,0%	43 100,0%	

La présentation d'un savoir qui fait appel à la pratique cible

Variable 7 : le savoir faisant appel à la pratique cible

Item 206 : Les travaux pratiques doivent montrer à quoi va servir ce cours dans ma future profession.

Item 305 : L'intérêt de suivre ce cours est justifié par l'utilisation que j'en ferai après mes études.

Item 306 : Il est important que ce cours prenne en compte la réalité de notre future profession.

Le savoir faisant appel à la pratique cible * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Le savoir faisant appel à la pratique cible	1	Count % within Niveau socioculturel d'origine	1 10,0%	2 16,7%	5 23,8%	8 18,6%
	2	Count % within Niveau socioculturel d'origine	9 90,0%	10 83,3%	16 76,2%	35 81,4%
Total	Count % within Niveau socioculturel d'origine	10 100,0%	12 100,0%	21 100,0%	43 100,0%	

La visée utilitariste des études

Item concerné :

Item 112 : Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle.

Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Ce qui m'importe, c'est de terminer au plus vite mes études pour m'accomplir dans la vie professionnelle	Pas du tout d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	1 10,0%	2 16,7%	2 10,0%	5 11,9%
	Pas d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	4 40,0%	3 25,0%	3 15,0%	10 23,8%
	Plutôt d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	3 30,0%	3 25,0%	7 35,0%	13 31,0%
	Tout à fait d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	2 20,0%	4 33,3%	8 40,0%	14 33,3%
Total	Count % within Niveau socioculturel d'origine	10 100,0%	12 100,0%	20 100,0%	42 100,0%	

3. La question du contrat didactique

Item concerné :

Item 400 : La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen.

La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
La manière dont l'enseignant donne son cours permet d'anticiper ses attentes pour l'examen	Pas du tout d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	1 10,0%	1 8,3%	3 14,3%	5 11,6%
	Pas d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	4 40,0%	4 33,3%	10 47,6%	18 41,9%
	Plutôt d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine	5 50,0%	5 41,7%	6 28,6%	16 37,2%
	Tout à fait d'accord	Count % within Niveau socioculturel d'origine		2 16,7%	2 9,5%	4 9,3%
Total	Count % within Niveau socioculturel d'origine	10 100,0%	12 100,0%	21 100,0%	43 100,0%	

4. La question de la relation affective et identitaire au savoir

L'acceptation de changer ses représentations (sur le plan intellectuel)

Variable 8 : l'acceptation de changer ses représentations

Item 303 : Poursuivre de telles études amène à réfléchir différemment.

Item 304 : Ces trois premiers mois de cours changent ma façon de percevoir la matière.

L'acceptation de changer ses représentations * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

		Niveau socioculturel d'origine			Total	
		Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé		
L'acceptation de changer ses représentations	0	Count			2	
		% within Niveau socioculturel d'origine		9,5%	4,7%	
	1	Count	4	3	8	15
	% within Niveau socioculturel d'origine	40,0%	25,0%	38,1%	34,9%	
	2	Count	6	9	11	26
	% within Niveau socioculturel d'origine	60,0%	75,0%	52,4%	60,5%	
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

L'acceptation de se transformer (sur le plan relationnel)

Variable 9 : L'acceptation de se transformer

Item 301 : Depuis que je suis dans l'enseignement supérieur, je me positionne différemment face à ma famille et à mes amis.

Item 302 : Je regrette de ne plus avoir une relation de proximité avec les enseignants telle que nous l'avons connue dans le secondaire (recodé à l'inverse).

L'acceptation de se transformer * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

		Niveau socioculturel d'origine			Total	
		Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé		
L'acceptation de se transformer	0	Count	1	3	4	3
		% within Niveau socioculturel d'origine	10,0%	25,0%	19,0%	18,6%
	1	Count	5	8	11	24
	% within Niveau socioculturel d'origine	50,0%	66,7%	52,4%	55,8%	
	2	Count	4	1	6	11
	% within Niveau socioculturel d'origine	40,0%	8,3%	28,6%	25,6%	
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir

Variable 10 : Le sentiment d'arbitraire du savoir

Item 118 : Les notions développées dans ce cours me semblent souvent être l'opinion de l'enseignant.

Item 209 : Pour comprendre ce cours, il faut être en accord avec ce qu'affirme l'enseignant.

Le sentiment d'arbitraire du savoir * Niveau socioculturel d'origine Crosstabulation

			Niveau socioculturel d'origine			Total
			Niveau moins favorisé	Niveau moyen	Niveau favorisé	
Le sentiment d'arbitraire du savoir	0	Count	6	10	15	31
		% within Niveau socioculturel d'origine	60,0%	83,3%	71,4%	72,1%
	1	Count		1	5	6
		% within Niveau socioculturel d'origine		8,3%	23,8%	14,0%
	2	Count	4	1	1	6
		% within Niveau socioculturel d'origine	40,0%	8,3%	4,8%	14,0%
Total	Count	10	12	21	43	
	% within Niveau socioculturel d'origine	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	