

# **PRATIQUES PEDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET RAPPORT AU SAVOIR DES ETUDIANTS**

**Bernard REY, Dominique COMPERE, Alain LAMME, Anne VANDERLINDEN**  
**Université Libre de Bruxelles**  
**Service des Sciences de l'Education**  
**Avenue F. D. Roosevelt 50 – CP 186**  
**1050 BRUXELLES**  
**02 650 56 87**

## **1. INTRODUCTION ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

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 ? Le défi est double. Il s'agit d'abord d'assurer la qualification attendue et sanctionnée par les diplômes, qu'elle soit axée sur la recherche ou sur la professionnalisation. Mais 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 apparaître 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. Ces difficultés sont alors 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 semble que d'autres dimensions concernant la problématique de l'échec, examinées pour d'autres populations, n'ont pas encore été suffisamment explorées dans l'enseignement supérieur.

Le champ de recherche que nous voudrions investiguer part davantage 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 notre recherche précédente qui concernait l'*Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés dans l'enseignement supérieur*<sup>1</sup>, 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 ; même si, à l'horizon, se pose la question de la façon dont la forme du savoir influence la réussite (ou non) de l'étudiant. Nous avons tenté de mettre à jour un certain nombre de contraintes liées à la transmission des savoirs enseignés. Il est apparu 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 (la pratique « source »), soit à une pratique professionnelle (la pratique « cible »). Les observations réalisées indiquent que cette transmission de pratiques pose un certain nombre de problèmes. Elle ne s'opère pas au sens d'une « recette » qui rendrait les étudiants compétents, mais se traduit au travers des démarches d'enseignement qui exigent des étudiants de prendre en compte une série de contraintes le plus souvent implicitement déclarées : comprendre des concepts qui ne sont pas directement ou 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 conduit à deux grands types d'interrogations.

- Quels rapports les étudiants entretiennent-ils, de façon générale, avec le savoir ? Quel est leur 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, perception du 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 ?

## 2. METHODOLOGIE

L'approche descriptive de notre recherche sur la nature des savoirs et sur leurs transmissions, rédigée sous forme de monographies pour un échantillon de cours, est enrichie cette fois d'une description de la forme du rapport au savoir des étudiants. Nous avons limité ce nouvel

---

<sup>1</sup> Recherche subventionnée par la Communauté française – Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (Recherche n°99/02). Voir Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., Wallenborn, G. (2004) Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les hautes écoles, in *Le point sur la Recherche en Education*, 29, 21-48. Bruxelles: Ministère de la Communauté française.

examen des enseignements déjà observés à six cours de première année de l'enseignement supérieur représentatif de trois champs disciplinaires différents :

- deux cours de psychologie,
- deux cours d'histoire de l'art ;
- deux cours de physique (électricité).

Cette étude concerne, pour chacun de ces cours, un cours dispensé à l'Université et un autre dans une Haute Ecole.

L'objectif étant d'approfondir les pratiques étudiantes d'apprentissage au travers des différents cours retenus, il est 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 figure se sont 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 a 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 a été mis au point après quelques essais d'entretiens non directifs avec des étudiants hors échantillon.

Le deuxième et le troisième entretiens ont tenté d'aborder davantage les difficultés liées au cours considéré et à son étude. Le troisième entretien se déroula après les examens et fut 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 fut mené de façon collective avec plusieurs étudiants (deux ou trois) fréquentant le même cours.

Une autre prise d'information a été réalisée au travers d'un écrit demandé aux étudiants : un « bilan de savoir », tel que l'ont pratiquée Bauthier et Rochex (1998) avec des étudiants de l'enseignement secondaire en France. Il a été ainsi 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'a été formulée, et aucune précision n'a été fournie même en cas de demande, afin de n'influencer l'étudiant ni sur la manière d'aborder les réponses aux deux questions liées, ni sur la manière de les rédiger.

### **3. LES RESULTATS**

#### **3.1. Remarques préliminaires**

La présente étude fut envisagée sur deux années. La première phase (2003-2004), selon la méthodologie de prise d'information rapportée au point 2, a permis une analyse de la parole de dix-sept étudiants (trois étudiants pour chacun des six cours, une défection en cours de

recherche). Cette analyse s'est traduite par autant d'études de cas que d'étudiants, regroupées en six monographies correspondant aux six cours ciblés. Elles décrivent les interrogations, malentendus et difficultés rencontrés dans l'apprentissage.

Cette étude a tenté de mettre en relation chaque sujet 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 pour un cours donné.

Notons qu'il fut particulièrement difficile de faire parler les étudiants sur les contenus des cours. Lors des premiers entretiens la plupart ont pu invoquer qu'ils n'avaient par encore étudié le cours. Lors des dernières rencontres, beaucoup eurent des difficultés à se souvenir de façon précise de certaines caractéristiques du cours.

Ce petit échantillon 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. La visée était plutôt de tenter d'éclairer concrètement et qualitativement 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 ressortant de l'exploration des enseignements ciblés.

Cette première approche par entretiens permettra de construire avec plus d'acuité, dans une seconde année, un questionnaire que nous adresserons, cette fois, à l'ensemble de la population étudiante concernée par les cours qui ont fait l'objet de notre investigation.

Toutefois, il s'agit de rester vigilant dans l'interprétation des résultats que nous formulons, tant au niveau de cette étude que dans l'interprétation des résultats que nous réaliserons au terme de la recherche de l'année 2004-2005. D'une part, la majorité des monographies fait apparaître que les spécificités d'un cours peuvent être favorables à certains étudiants et pas à d'autres, du fait de l'histoire, du projet, de l'identité de l'étudiant. D'autre part, et par extension, si nous pourrions vraisemblablement 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 pas nécessairement autorisée.

### **3.2. Quelques types fréquents de difficultés repérées**

#### **La question du sens des concepts ou des énoncés**

De nombreux étudiants rencontrés ont manifesté une difficulté à se dégager de la pensée ordinaire ou semblent éprouver une difficulté à penser le monde, en dehors de la simple expérience familière.

Dans la vie courante, le sens des énoncés partagés entre locuteurs à propos d'une situation relève de la « désignation » (Deleuze, 1969). Les énoncés tirent leur sens du fait qu'ils réfèrent à des objets ou des actions qui constituent l'environnement actuel, passé ou possible des locuteurs. La parole est alors ancrée dans la situation du moment. Les étudiants sont souvent en recherche de cet ancrage, autrement dit, ils cherchent à reconstituer de la désignation dans les cours. Ils sont dès lors surpris, lors de leur étude, que les données du cours fassent davantage référence à une réalité reconstruite en fonction des règles internes des énoncés du « texte » (Rey, 2002).

Tel est le cas d'un cours d'histoire de l'art en première année universitaire. Si en première lecture, ce cours paraît renvoyer à des données factuelles, elles sont, en réalité, présentées à travers une série de concepts constitués en théorie. Les étudiants interrogés ne semblent percevoir cet aspect que lors de l'étude à l'approche des examens

Tel est aussi le cas pour les deux cours d'électricité (ELECT 1 et ELECT 2). Les étudiants interrogés semblent connaître de grandes difficultés à saisir les notions de grandeurs caractérisant le courant électrique. L'attribution du sens par les étudiants semble ne se réaliser que par l'application des formules dans les séances d'exercices. Le seul sens qu'ils donnent à telle formule, c'est qu'il faut l'utiliser dans tel type d'exercice.

Une autre difficulté pour l'un de ces cours, semble concerner également le sens donné à l'articulation entre les équations, les mots et les figures.

Dans le cas du cours de psychologie à l'université (PSYCHO 1), l'enseignant vise à montrer l'évolution épistémologique des raisonnements qui président à la mesure des différences entre individus ou groupes. Cette ambition réclame d'exploiter de multiples concepts propres à des champs étudiés dans d'autres cours (génétique, statistique, ...), et dont, par ailleurs, la maîtrise des fondements dépend du cursus antérieur des étudiants. Aussi tente-t-il de découper le cours en chapitres liés à ces différents champs. Pour donner sens au fil de ses interventions, il est constamment amené à renvoyer les étudiants tantôt à des chapitres ultérieurs, tantôt à d'autres cours, tantôt encore à des efforts de maîtrise autonome de notions non étudiées jusque là par l'étudiant. Les trois étudiants interrogés perçoivent ces « renvois » continuels comme une démarche brouillonne, et admettent avec plus ou moins de frustration selon les cas, de se sentir en état de « mécompréhension ».

Au sein encore du cours « PSYCHO 1 », la représentation graphique (relations statistiques) de notions non directement observables, dont le type d'échelle de mesure exploité est peu explicite, a perturbé les étudiants peu familiers avec cette nouvelle approche qu'est pour eux la statistique.

Enfin une autre difficulté est ce sentiment malheureux rencontré chez plusieurs étudiants de devoir accepter que l'intégration du savoir ne se réalise bien souvent pas de façon immédiate et demande une suspension provisoire du sens.

### **La question de ce qui est important dans le savoir**

Sous l'influence de la pratique de recherche à laquelle certains enseignants sont particulièrement attachés, ce qui est important ce ne sont pas tant les résultats, mais plutôt la validation de ceux-ci. La présentation du savoir se présente alors davantage par des infirmations plutôt que des confirmations d'hypothèse.

Cette pratique de recherche implique aussi l'incertitude. Le savoir est une représentation de la réalité, comportant un caractère provisoire, toujours susceptible d'être révisée. Le savoir ne se présente pas comme un « déjà-là », et dont la découverte produirait une connaissance stable. Le savoir est au contraire en constante construction.

Ces deux aspects semblent générer des difficultés pour les étudiants interrogés

Tel est le cas des cours ART 1 et ART 3, qui paraissent provoquer un sentiment d'inachèvement laissant les étudiants avec leurs questionnements. Le cours ART 1 (en Haute Ecole), présente une construction fondamentalement ouverte à des champs de savoirs différents qui interrogent et analysent l'image comme n'étant plus simplement imitative de la réalité, mais comme portant fondamentalement une interrogation sur le sujet humain dans son rapport au monde. Face aux propositions d'interprétations jamais stabilisées, certains étudiants nous disent être désarçonnés par les propos de l'enseignant, ou encore, les remettent en question.

Le cours ART 3 (Université) déstabilise quant à lui, de par le contenu même de l'art contemporain qu'il traite – une époque de l'histoire qui interroge plus qu'elle ne confirme. De par cet aspect, il est sujet au rejet d'un des étudiants interrogés.

Dans le cas des cours ELEC 1, ELEC 2, et aussi PSYCHO 3, les étudiants, focalisés sur les exigences de leur futur métier, ne ne prennent guère les parties du cours qui ne s'y rattachent pas explicitement. Les étudiants supportent alors mal la présentation du savoir instable. Cette dernière, qui ne peut relier suffisamment ces résultats à la pratique « cible » – celle de la profession envisagée – devient de la part des étudiants un objet de crispation.

Certaines parties du cours PSYCHO 3 dans lesquelles sont présentées des théories et des concepts peu stabilisés perturbent les étudiantes qui ont alors tendance à « se réfugier » dans une perception intuitive, approximative, liée à leur expérience personnelle ou leur perception du fait psychologique, tendance non clairement endiguée par l'enseignant durant les séances de cours.

### **La question du contrat didactique**

La référence à la pratique « source » 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, ce qui peut impliquer des malentendus lors de l'évaluation.

Tant pour le cours PSYCHO 1 que pour le cours PSYCHO 3, la forme des questionnaires d'examens – items à réponses fermées –, même si elle est annoncée au cours, engendre des contraintes d'étude qui ne seront vraiment perçues qu'après l'épreuve. Tantôt les étudiants soulignent leur désappointement de ne pas pouvoir expliciter leur réponse et communiquer leur effort de compréhension, tantôt ils sont surpris par l'exigeante précision des questions.

Dans le cas du cours ART 3 et PSYCHO 3, si ceux-ci se présentent comme clairement structurés, et si la forme de l'évaluation est formulée de façon explicite, les étudiants sont toutefois mis en difficulté lors de l'étude à l'approche des examens. De fait, la compréhension de certains concepts et la mémorisation d'une terminologie perçue comme abondante, ne leur apparaît qu'à ce moment. Les étudiants vivent ce contraste entre contexte « agréable » du cours et exigence à l'évaluation comme une sorte de piège.

De façon quelque peu inverse, l'évaluation du cours ART 1 a surpris les trois étudiants interrogés 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.

Dans le cas du cours ELEC 1, l'absence de séances d'exercices proposant des problèmes poussant à la réflexion sur le sens des formules enseignées, mais aussi le manque

d'interprétation physique des phénomènes, sont des contraintes qui semblent avoir gêné l'apprentissage.

Il apparaît un décalage entre une présentation du savoir où la déduction mathématique domine, et l'exigence, pour satisfaire aux questions d'examen, de pouvoir se représenter les concepts vus au cours. Les étudiants ont des difficultés à sortir d'une représentation mathématique du savoir et à visualiser physiquement la situation décrite par les énoncés de l'examen.

Pour le cours ELEC 2, le manque de clarté du contrat didactique semble avoir un lien implicite avec les séances d'exercices. Les étudiants interrogés ont espéré une similarité entre les exercices posés lors des séminaires et les questions posées à l'examen. Ils se sont trouvés confrontés lors des examens, à une rupture du contrat didactique, du moins au regard de celui qu'ils l'avaient imaginé du fait de leur information lacunaire-sur l'évaluation.

Par ailleurs, une mauvaise saisie de la trilogie « cours théoriques, séances d'exercices, laboratoires » semblent déstabiliser les étudiants face aux questions posées à l'examen.

### **La question du rapport identitaire avec le savoir**

Cette question est liée d'une part, aux problèmes que rencontrent les étudiants lorsqu'ils tentent de rattacher de façon directe le savoir à la pratique de leur futur profession, et d'autre part à un rapport d'immédiateté de la maîtrise du savoir. Cette dernière attitude reflète la difficulté qu'ont certains étudiants à accepter de se changer soi-même. Cette attitude semble aussi liée à la capacité de consentir à ne pas tout vouloir maîtriser dans l'instant.

Dans le cas du cours ART 1, si deux des trois étudiants interrogés semblent accepter d'adopter cette attitude, l'une s'interroge toutefois sur la question du temps de l'apprentissage et de ce qui en résulte à terme. Une autre étudiant veut, quant à elle, voir immédiatement un lien avec la pratique cible, sans quoi le cours n'a ses yeux pas de sens.

Une étudiante du cours PSCHO 3 évoque son aspiration à être perçue à l'issue des études comme une professionnelle qui sera acceptée comme telle. Dans cette perspective, elle perçoit bien l'intérêt d'assimiler des notions de psychanalyse. Ces notions sont au programme, mais l'enseignant, convaincu que leur appropriation requiert du temps, les aborde de manière progressive dans plusieurs de ses cours et au fil des trois années d'études. Il introduit le « vocabulaire » psychanalytique de base en première année, mais ne cherche pas – faute de pouvoir les relier à des expériences professionnelles vécues par les étudiants – à ce que ces derniers puissent exploiter ces notions pour comprendre des situations authentiques. Cet état de chose provoque chez l'étudiante une sorte de résignation à mémoriser des termes et des définitions sans avoir l'occasion de vraiment les comprendre dans l'immédiat.

## **4. PERSPECTIVES**

Cette première étape de la recherche a permis un premier constat de certaines dimensions du rapport au savoir pouvant rendre compte des difficultés des étudiants interrogés. Ces dimensions ont été abordées au travers de la relation au sens, de la relation identitaire, de la relation au savoir proprement dit, ainsi qu'au travers de la perception du contrat didactique de certains cours par les étudiants.

A cette étape de la recherche, nous nous sommes limités à proposer quelques premiers portraits d'étudiants et de leurs difficultés.

Dans le courant de l'année académique 2004-2005, nous comptons vérifier si les différentes dimensions qui ont pu rendre compte de ces difficultés auprès d'un petit échantillon d'étudiants, peuvent être validées auprès d'une population plus large.

Cette seconde phase se concrétisera par l'administration d'un questionnaire à la population d'étudiants des mêmes cours investigués en 2003-2004. Toutefois, les transformations en cours dans l'enseignement supérieur<sup>2</sup>, les changements éventuels d'intitulé de cours, les possibles départs à la retraite de certains enseignants, ne permettent pas d'assurer l'existence de ces six cours dans leur forme actuelle. Il se peut donc que ce questionnaire soit administré auprès d'une population définie de façon proche mais non strictement similaire à celle de 2003-2004.

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

---

<sup>2</sup> Modification des programmes des premières années, consécutivement à l'entrée en vigueur du Décret de la Communauté française du 31 mars 2004 *définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinancant les universités.*



## 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.

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.

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.

POLLET (M.-C.), 2001. *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles, De Boeck Université.

POSTIC (M.) et De KETELE (J.-M.), 1998. *Observer les situations éducatives*. Paris, PUF « Pédagogie d'aujourd'hui ».

REY (B.), CAFFIEAUX (CH.), COMPERE (D.), LAMME (A.), PERSENAIRE (E.), PHILIPPE (J.) WALLENBORN (G.), Les caractéristique des savoirs enseignés à l'université et dans les Hautes Ecoles, *Le point sur la recherche en éducation*, 29, mars 2004. Bruxelles, Ministère de la Communauté française.

REY (B.), 1999. Les compétences exigées à l'université : quelques hypothèses récentes in LOURYAN (S.) et THYS-CLEMENT (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.

REY (Bernard), Diffusion des savoirs et textualité , *Recherche et Formation*, n° 40, décembre 2002.

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.

WEINER, (B.), 1979. A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 7, 3-25.