

MÉDIATION(S) ET MÉTIER D'ÉTUDIANT

Les recherches et les statistiques sur la réussite des étudiants de premier cycle sont aujourd'hui concordantes : près de 70 % des étudiants de première année universitaire échouent durant leurs études¹, près de 30 à 40 % quittent alors l'université sans diplôme² et pour les autres ne réussissent leur DEUG qu'au bout de 4 à 5 ans. Ces constats sont aujourd'hui connus et l'image de l'université en est fortement dégradée.

Est-ce à dire que l'université est essentiellement productrice d'échec, que l'entrée à l'université est devenue un véritable espace de sélection sociale et que les pratiques pédagogiques ne sont pas adaptées aux étudiants du XXI^e siècle ? Ces questions méritent de susciter l'intérêt du chercheur et du pédagogue³. En effet, quoi de plus paradoxal que l'écart entre le constat de cet échec massif et l'absence de réelle politique volontariste des universités dans le domaine de l'aide à la réussite. L'observateur est frappé par les contradictions entre la valorisation, par les cher-

cheurs, des spécificités du métier d'étudiant et le peu de formation globale dans ce domaine ; entre la mise en avant, par les politiques éducatives, de la nécessaire maîtrise des compétences informationnelles et l'échec répété de mise en place d'une formation documentaire cohérente. L'université, malgré l'introduction récente des unités de formation dites de « méthodologie générale » et de « méthodologie disciplinaire » en DEUG, n'a pas su ou pas voulu prendre en compte ce problème.

Le « métier d'étudiant »

L'émergence, dans les années 80, de la notion de travail personnel de l'élève en collège et lycée, et le renforcement de l'approche documentaire en centre de documentation et d'information (CDI) ont donné lieu à la reconnaissance de la spécificité du « métier d'élève ».

Du côté de l'université, le « métier d'étudiant », dont le concept émerge à peine, est aussi l'objet de débats

SÉRAPHIN ALAVA

Université de Toulouse
Le Mirail

mél : alava@univ-tlse2.fr

1. Taux constaté en région Provence-Alpes-Côte d'Azur, cité par Jean-Claude RODA, 1996.

2. Chiffres issus des recherches d'Alain COULON, 1997 (cf. article dans ce même numéro, p. 36).

3. Voir à ce sujet l'ouvrage du collectif ARESER, 1998.

4. Rapport intermédiaire à paraître fin 1998, la recherche s'achevant en l'an 2000. Observatoire de la vie étudiante Université de Toulouse II.

et de polémiques scientifiques. Apprendre le « métier d'étudiant » est aujourd'hui un défi que l'université doit savoir relever. La recherche conduite en 1997 et 1998⁴ auprès des étudiants de DEUG vise à préciser la spécificité des pratiques étudiantes en rapport avec les pratiques lycéennes.

Continuités et différences entre ces deux univers méritaient d'être étudiées dans le domaine méthodologique, dans les conduites d'études et sur les processus psychosociologiques en jeu. Mais, nous souhaitons, dans cet article, dépasser ces enquêtes et analyser le recours aux tuteurs comme médiateurs méthodologiques.

L'université, consciente des paradoxes qui l'habitent concernant la réussite en DEUG et l'insertion des étudiants, peut tout aussi bien décider d'agir, ou de laisser vivre chacun à sa façon, cette épreuve initiatique de l'entrée à l'université. En fin d'article, seront explicitées les propositions que l'on peut faire dans le domaine de la formation méthodologique et documentaire afin de rompre le cycle silencieux et infernal de la sélection passive en DEUG.

Les pratiques d'études

Lorsque l'on observe les pratiques des étudiants présencielles, celles des étudiants suivant un enseignement à distance, ou celles des lycéens et des collégiens, on retrouve toujours les mêmes grandes classes de l'activité mathématique⁵.

5. Le concept de mathétique s'oppose à celui de didactique. Le terme est issu du grec qui signifie apprendre. Il a été forgé par GILBERT en 1962 et regroupe l'ensemble des procédures et des stratégies utilisées par l'élève pour apprendre. Seymour PAPERT reprend ce concept en 1980 dans l'ouvrage intitulé *Jaillissement de l'esprit* et définit le terme ainsi : « Ensemble des principes directeurs gouvernant tout apprentissage ». Il désigne alors par ce concept l'analyse des processus communs à tous les apprentissages. L'approche mathétique vise à centrer le regard du chercheur ou de l'éducateur non pas sur les contenus scientifiques à acquérir, mais sur les modalités d'atteinte de ces connaissances.

Apprendre est une activité cognitive qui sollicite le sujet durant une phase contrainte de temps, dans le but de lui permettre de modifier ou de compléter son appareil cognitif.

Apprendre est une activité informationnelle qui exige du sujet la mobilisation d'habiletés documentaires. Il doit recueillir un stock informationnel et le traiter afin d'alimenter la transformation de ses connaissances. Apprendre est une activité interrelationnelle qui mobilise le sujet au cours d'interactions en groupe ou face

**APPRENDRE
MOBILISE MÉMOIRE
ET MOTIVATION,
INFORMATION
ET RELATION,
RÔLE ET CULTURE,
CONNAISSANCE
ET STATUT SOCIAL**

à un maître. Il doit alors entrer en communication, collaborer, s'opposer, contredire mettant ainsi en jeu un ensemble de processus psychosociaux spécifiques de l'activité scolaire.

Apprendre est une activité sociale, où le sujet agit à travers des manières d'être et de faire, construites à partir des expériences antérieures et des habitus issus du milieu d'origine. Il entre en relation avec ses pairs dans une situation sociale signifiante qui influe sur la structure même de l'activité.

Apprendre est une activité psychologique sous-tendue par la motivation et les affects du sujet. Il est alors conduit à s'émouvoir, se révolter, admirer, haïr au cours de processus conscients ou inconscients.

Apprendre est une activité contextuelle qui se modifie suivant le lieu, le temps et les acteurs en présence.

Apprendre mobilise donc mémoire et motivation, information et relation, rôle et culture, connaissance et statut social. Apprendre est une activité d'interactions en contexte dans un temps et dans un lieu définis socialement.

Durant les dix dernières années, l'émergence de la société de l'information, les évolutions économiques, l'essor des technologies de l'information et de la communication et la mise en exergue d'un besoin croissant d'autoformation permanente ont conduit l'école à valoriser les capacités métacognitives regroupées sous la formule « apprendre à apprendre ».

« L'illettré de demain ne sera pas celui qui n'a pas appris à lire. Ce sera celui qui n'a pas appris à apprendre » (Herbert Gerjuoy, cité par Alvin Toffler).

Ces capacités mobilisées dans l'apprentissage ne sont pas également réparties et, bien souvent, elles reposent sur des significations fortement légitimées dans le monde scolaire. Parler alors de « métier d'élève ou d'étudiant » revient à décrire le comportement d'un élève « idéal », souvent en symbiose avec l'environnement culturel qui reproduit les modalités cognitives et sociales de son milieu. Entrer en apprentissage revient alors à intégrer, avec difficulté, un univers où compétences et comportements sont réglés par le milieu social dominant ou par l'institution.

Cette notion de « métier d'étudiant » fait suite à la reconnaissance, dans le milieu scolaire, de la nécessaire acquisition, par le futur apprenant, d'une méthodologie propre au travail personnel de l'élève. Les recherches conduites par Jean Hasenforder (1995), Brigitte Chevalier (1993) ou Alain Coulon (1995) ont largement démontré que ces compétences méthodologiques, documentaires et sociales sont fortement mobilisées par les élèves et les étudiants. Apprendre est donc, pour ces chercheurs, « un métier » qui peut être abordé de deux façons différentes :

– maîtriser le « métier d'étudiant », c'est être capable de mobiliser, en

contexte, une série de méthodes et de pratiques nécessaires pour accomplir pleinement les tâches scolaires et les tâches implicites à la maîtrise du travail scolaire ;

– maîtriser le « métier d'étudiant », c'est être capable d'intégrer les valeurs et les normes d'un milieu prédéterminé et de jouer le rôle social attendu par l'institution et les acteurs du système.

Approches sociotechnique et ethno-méthodologique se rejoignent sur la valorisation des interactions comme lieu de négociation ou d'actualisation des composantes du « métier d'étudiant ».

L'approche sociologique

Du côté de l'approche sociologique, l'objet essentiel du processus réside dans l'intégration, la négociation des valeurs et l'appropriation des savoir être et des savoir-faire. Du côté de l'approche méthodologique et socio-technique, l'objet essentiel du processus se situe dans la formation ou la construction négociée des gestes techniques ou des schèmes d'action sous-jacents. Ces deux approches donnent ainsi deux visions complémentaires de l'analyse de l'entrée dans les études. La voie ouverte par Alain Coulon (1997) et, dans un autre domaine, par François Dubet (1996), est celle qui se fixe comme but de répertorier les savoir-faire mis en jeu par l'étudiant durant son entrée à l'université et d'analyser le rôle de ces techniques et méthodes dans l'adaptation du sujet à une tâche cognitive spécifique (Gérard Vergnaud 1994).

L'ensemble des réflexions menées aujourd'hui, au sein de l'université, sur ces problèmes, touche à ces approches complémentaires. Doit-on former le sujet, dès son entrée à l'université, aux méthodes et techniques de l'enseignement supérieur ? Doit-on le laisser négocier lui-même ses pratiques (au risque de laisser jouer alors les inégalités socioculturelles) ? Peut-on envisager des modalités de médiation éducative valorisant les négociations librement consenties par les étudiants sur les façons de

faire de l'université (tutorat, projet d'action, coformation, etc.) ? Doit-on réformer l'université dans ses pratiques archaïques qui privilégient, de façon outrancière, les modalités d'acquisition des connaissances de la « graphosphère »⁶ et celles de la démonstration magistrale.

Tutorat, rénovation des premiers cycles, formation à la documentation, maîtrise des technologies de l'information et de la communication,

**LES ÉTUDES
UNIVERSITAIRES
EXIGENT DE
L'APPRENANT
LA MISE
EN ACTION
D'HABILITÉS
QUI SONT,
POUR LA PLUPART,
NON MAÎTRISÉES
AU SORTIR
DU LYCÉE**

formation méthodologique, autoformation, l'ensemble de ces expérimentations pédagogiques visent à trouver d'autres modes de médiation que le face-à-face magistral. Elles permettent une constante qualité dans la transmission des connaissances et valorisent l'appropriation et la construction progressive des compétences de l'apprentissage. Entrer à l'université, c'est entrer en apprentis-

sage d'un nouveau métier essentiel dans la poursuite des études.

Notre recherche s'appuie sur deux enquêtes (plus de 1 900 étudiants) auprès des entrants à l'université et des étudiants suivant un cursus d'études à distance. Nous avons voulu décrire les pratiques d'études à l'université et expliquer la place de ces pratiques dans les processus interactifs et contextuels qui caractérisent les études à l'université. Nous avons voulu aussi mettre en relation ces pratiques avec deux variables qui permettent de caractériser les conduites de réussite des étudiants : l'estimation par l'étudiant, en début de cursus et après une évaluation de fin de semestre, de ses chances de réussite ; la note obtenue dans la discipline majeure⁷. Ensuite, notre recherche, en utilisant l'échelle des capacités d'auto-apprentissage élaborée aux États-Unis par L. Guglielmino, nous permet de préciser l'influence des pratiques d'auto-apprentissage dans les pratiques d'étude des étudiants.

Habilités et pratiques d'études

On présente souvent le début des études universitaires comme une suite d'épreuves, un parcours du combattant qui a souvent pour but de décourager l'étudiant ou de lui permettre de découvrir les nouvelles valeurs à adopter (Alain Coulon 1995 et 1997). Modifications du cursus, du rythme des études, de l'attente des enseignants, des modes de relation avec les étudiants, les premiers mois sont fortement déstabilisateurs comme nous l'avons vu précédemment.

Pourtant, ces moments de péril ne sont pas décevants pour autant. En effet, ils sont 33 % à déclarer qu'ils

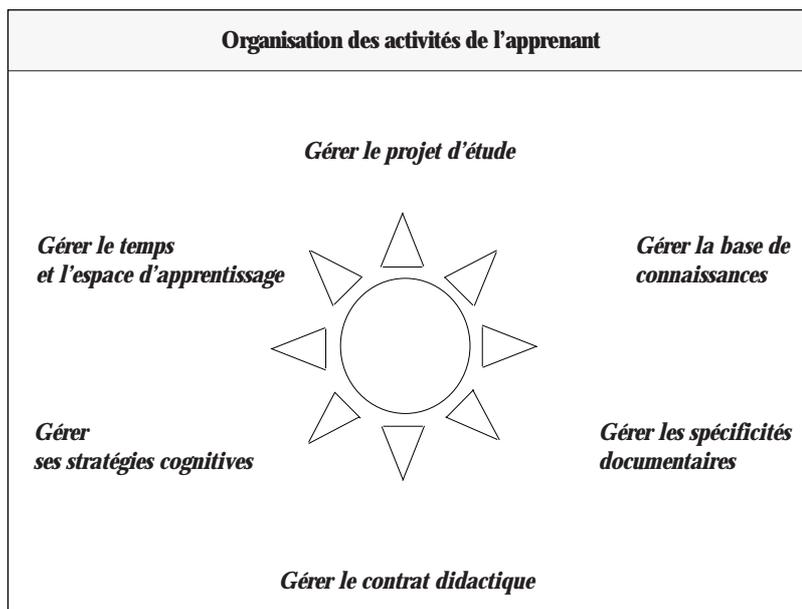
6. Terme utilisé par Régis DEBRAY dans la définition des grandes coupures médiologiques. La graphosphère représente la période historique et sociotechnique structurée par le média écrit.

7. Note obtenue après 5 mois d'études dans le cadre de la semestrialisation. Cette note était un des éléments qui permettait aux étudiants de choisir une réorientation. Nous avons, dans notre recherche, examiné aussi les notes à la discipline mineure et aux autres modules, mais l'examen des ces résultats serait trop long à exposer.

éprouvent de la joie à apprendre et 21,6 % du plaisir à découvrir de nouvelles disciplines. Mais les études sont source d'inquiétude et les aspects négatifs restent toujours dominants. Près de 46,1 % des étudiants de 1^{er} cycle interrogés disent éprouver à la fois une incertitude sur leur avenir et une inquiétude sur leurs capacités. Les études universitaires requièrent beaucoup plus que le plaisir ou la joie de découvrir une discipline nouvelle. Elles exigent, de la part de l'apprenant, la mise en action d'un certain nombre d'habiletés qui sont, pour la plupart, non maîtrisées au sortir du lycée.

Ces manières de faire s'appuient, bien souvent, sur des habiletés cognitivo-informatives que la recherche en éducation a déjà largement analysées. Nous pouvons classer ces pratiques soit dans le domaine cognitif (Hélène Trocmé-Fabre, 1997), soit dans le domaine informationnel ou documentaire (Jean Hasendorfer, 1976 ; C. Kuhltau, 1994), soit dans le domaine de la maîtrise de la lecture étudiante (Emmanuel Fraisse, 1993) ou dans celui des compétences sociales (Alain Coulon, 1997 ; N. Tremblay, 1996). Ces compétences ne doivent pas être isolées les unes des autres car ce qui fait la pertinence du concept de « métier d'étudiant », c'est bien l'intégration personnelle et contextuelle de ces techniques ou de ces habiletés dans une « manière de faire » qui caractérise le sujet et qui lui permet de réaliser les activités scolaires et sociales nécessaires à la réalisation de sa tâche. La pratique des études met donc en action :

Les habiletés cognitives. Au premier plan de ces pratiques, on trouve les habiletés cognitives qui regroupent l'ensemble des tâches intellectuelles et matérielles nécessaires à la gestion des connaissances, à leur traitement cognitif et à la mémorisation de ces nouveaux savoirs. Suivre un cours en amphithéâtre, être actif durant le cours, prendre des notes, surligner, apprendre ses leçons, définir les concepts... font partie des difficultés dans la maîtrise de l'activité universitaire de base que près d'un quart des individus rencontrera. La liste des



compétences est longue. Mobilisées de façon automatique par les « bons élèves » elles sont souvent mal coordonnées chez les étudiants novices. Savoir s'organiser, savoir adapter ses méthodes aux cours en amphithéâtre, être capable de participer et de garder une trace utilisable des cours : près d'un quart des individus rencontrent des difficultés dans la maîtrise de l'activité universitaire de base.

Les habiletés informationnelles. Ces habiletés documentaires et informationnelles ont déjà été largement étudiées dans le cadre de la pédagogie documentaire en collège et lycée. Les travaux de sociologie de la lecture et la notion d'illettrisme des étudiants ont favorisé l'émergence de cette préoccupation dans les universités. Les récents travaux d'Alain Coulon (1995) ont clairement montré les liens existant entre une maîtrise documentaire et la maîtrise de la « posture intellectuelle » propre aux études universitaires. Les étudiants mettent en avant ces difficultés documentaires.

Confrontés à des difficultés d'ordre cognitif, les étudiants sont dans l'impossibilité de réunir les informations nécessaires à l'apprentissage (notes de cours, textes, ouvrages). Ils se trouvent submergés par un vocabulaire spécifique et des préparations qui leur demandent du temps et du travail. Ce management des études

devient alors une compétence essentielle et spécifique.

Le management des études. Cette nécessaire capacité à gérer ses études est bien une spécificité des études universitaires. En effet, le lycéen ne doit gérer ni le flux des cours, ni les choix modulaires. Bernard Lahire (1996) note que l'une des difficultés des étudiants réside dans la maîtrise du temps libre. Ce temps de liberté est investi soit dans l'organisation de l'activité d'apprenant (trouver des ouvrages, chercher un lieu, rencontrer des collègues), soit dans l'activité sociale en pleine recontextualisation (chambre universitaire, loisirs, activités culturelles). Cette compétence au management a aussi été mise en exergue dans la description des pratiques d'études à distance (J. Baath, 1982 ; France Henri et A. Kaye, 1985 ; Séraphin Alava, 1998). Elles sont synthétisées dans le schéma ci-dessus.

Les compétences sociales : l'entrée dans la communauté. Enfin, l'entrée dans les études relève aussi de l'apprentissage social, au cours duquel l'étudiant doit tisser des liens sociaux avec d'autres pairs, négocier sa place dans une nouvelle institution, un groupe, une collectivité. Il doit découvrir les règles sociales implicites et entrer en interaction afin de participer à la coconstruction de ces mêmes règles. Cette nécessaire redéfinition sociale est souvent mal perçue par les

étudiants qui déclarent à 31,10 % manquer de contact avec les autres étudiants, ou à 19,6 % regretter le manque de relation avec les enseignants. La solitude (17 %) ou l'isolement (16 %) viennent renforcer cette difficulté à s'insérer dans les études et à construire les habiletés constitutives du « métier d'étudiant ».

Rôle des compétences d'auto-apprentissage

La dernière décennie a été porteuse de nombreuses sollicitations afin de développer chez les apprenants des capacités à l'autonomie et à l'autoformation. Très souvent liée à des exigences économiques ou sociales, la notion de formation permanente a retrouvé une actualité renforcée par l'essor des technologies de l'information et de la communication. Il a semblé utile de faire le point sur le rôle des capacités d'auto-apprentissage des étudiants entrant à l'université (cf tableau ci-contre). Il est évident que certaines pratiques d'études sont plus

Capacités d'auto-apprentissage des étudiants entrant à l'université	
Caractéristiques des étudiants ayant un parcours de réussite	Caractéristiques des étudiants rencontrant des difficultés
<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir à apprendre. - Capacité à travailler seul. - Capacité à organiser sa vie en fonction des études. - Capacité à mobiliser les techniques cognitives durant l'apprentissage (<i>lorsqu'ils étudient, ils sont très actifs, prennent des notes, font des fiches, posent des questions</i>). - Capacité, après le cours, à s'interroger sur celui-ci, à rechercher des documents. - Capacité, à partir des notes, à revivre le cours. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire est une corvée (difficultés à lire des textes théoriques). - Difficultés à travailler seul, à débattre avec d'autres des contenus de cours. - Difficultés à comprendre en cours (<i>ils se contentent de prendre des notes</i>) et valorisation de l'apprentissage par cœur. - Absence de démarche automatique ou régulière de recherche de documents. - Difficultés à réutiliser les notes de cours.

L'ensemble des items les plus différenciateurs du tableau ci-dessus nous aide à brosser le tableau théorique des pratiques d'études décrites dans le tableau ci-dessous.

Pratiques d'études		
Classe 1 Les autonomes	Les autonomes mobilisent les méthodes nécessaires pour apprendre.	Je suis toujours en train de chercher à apprendre, j'adore apprendre. Lorsque j'étudie, je suis très actif, je note, je fais des fiches, je me pose des questions. Après le cours, je recherche immédiatement les documents utiles.
Classe 2 Les solitaires	Les solitaires ont des conduites organisées mais individuelles.	En groupe, je n'apprends pas bien. Après le cours, j'ai besoin de me retrouver seul pour apprendre.
Classe 4 Les organisés	Les organisés managent leur vie et leurs études.	Je sais bien ce que je veux apprendre. Si j'ai besoin d'une information, je sais où la trouver. Je sais organiser ma vie pour apprendre.
Classe 5 Les actifs	Les actifs recherchent dans les activités scolaires un sens indispensable à l'apprentissage.	Lorsque j'étudie, je me donne le temps de réfléchir au sens des activités. Pendant le cours, je m'engage personnellement. Après le cours, je me pose de nombreuses questions.
Classe 6 Les concrets	Les concrets ont besoin de comprendre l'utilité et l'efficacité des activités.	Lorsque j'étudie, j'essaie de faire des liens avec des situations qui me sont familières. Lorsque j'étudie, j'essaie d'envisager toutes les situations où mes informations pourraient s'appliquer.
Classe 8 Les collectifs	Les collectifs utilisent le groupe comme outil et média d'apprentissage.	J'apprends facilement en discutant avec les gens. Je me réjouis toujours de débattre avec quelqu'un. J'aime apprendre aux autres mes découvertes. Après le cours, je discute avec les autres étudiants des sujets des cours.

pertinentes que d'autres (si on admet la réussite aux épreuves comme critère essentiel). En fait, ces pratiques coexistent souvent chez un étudiant ou évoluent durant la formation. Constatons, toutefois, que ces résultats confirment la nécessaire maîtrise d'habiletés méthodologiques et cognitives définies plus haut.

Métier d'étudiant et médiations

Étudier à l'université, c'est être capable de mobiliser, en contexte, des techniques et méthodes favorisant une bonne intégration, dans un univers nouveau, aux exigences sociales, cognitives et méthodologiques spécifiques.

Traiter du problème de l'échec massif en DEUG, c'est donc principalement prendre à bras le corps ces constats et former les étudiants aux « métiers » liés aux études. Bien sûr, nombreux sont ceux (issus, d'ailleurs, des milieux favorisés) qui possèdent déjà des profils d'apprentissage et des stratégies d'insertion qui leur permettent de s'adapter, de façon presque instinctive, à ces exigences méthodologiques. Mais « ces héritiers » ou ces « autonomes » ont eu, dans d'autres lieux ou à d'autres occasions, la possibilité d'acquérir les technologies inhérentes à l'acte d'apprendre. Face à cette différence évidente, déjà plusieurs fois scientifiquement décrite, il ne reste qu'à agir ! Les différentes expérimentations nous montrent qu'il existe aujourd'hui plusieurs voies de médiation dans ce domaine.

Information et savoir : la médiation disciplinaire

Centrée sur la méthodologie spécifique à chaque discipline, la médiation disciplinaire prend plusieurs formes : tutorat, mentors, travaux pratiques, groupe de référence. La difficulté essentielle est bien de définir ces spécificités et de mobiliser les équipes enseignantes dans ce travail. L'essor, ces dernières années, de l'ensemble des didactiques disciplinaires sur le traitement de l'information et sur les relations entre médias et

savoirs, devrait contribuer à l'émergence d'une préoccupation disciplinaire plus importante.

Ces nouvelles approches d'une discipline interrogent les savoirs outils de chacune d'entre elles et ouvrent la voie de la pluridisciplinarité. Dans les établissements où ces voies sont expérimentées sous la forme de tutorat méthodologique ou disciplinaire,

SANS UN MAILLAGE EFFICACE ENTRE LES FORMATIONS DOCUMENTAIRES ET LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT, LES ÉTUDIANTS PERÇOIVENT CES AIDES COMME INUTILES

elles évoluent toujours entre une « révision » des contenus proche du bachotage et des séances de métacognition collective, où l'on questionne progressivement les spécificités des grands champs disciplinaires et leurs modes de construction de la validité scientifique.

Information et médias : la médiation documentaire

Centrée sur une formation approfondie, la médiation documentaire s'appuie sur les bibliothèques universitaires et les services documentaires des UFR. Les actions sont souvent reliées à la discipline et visent à faire découvrir aux étudiants les viviers documentaires.

Le peu de transfert de ces pratiques dans un enseignement universitaire de premier cycle qui limite de plus en plus le travail d'investigation de l'étudiant, constitue la difficulté essentielle. Sans un maillage efficace entre les formations documentaires et les activités d'enseignement, les étudiants perçoivent ces aides comme inutiles.

Les expérimentations anglo-saxonnes⁸ et les actions émergentes dans les universités françaises devraient permettre de construire une véritable stratégie de métissage de ces apports avec les formations disciplinaires. Insérées dans les cursus, ces formations sont souvent limitées et mobilisent une équipe très nombreuse.

De plus, bien souvent, il faut reconnaître que l'utilité de la démarche documentaire est difficile à expliquer à des étudiants qui perçoivent bien que les enseignements universitaires de premier cycle ne font que peu appel au travail personnel d'investigation documentaire.

La médiation documentaire peut pourtant s'avérer efficace si elle met en interaction un enseignement méthodologique cohérent, ancré sur les champs disciplinaires, des espaces et des occasions disciplinaires de valorisation du travail documentaire de l'étudiant (dossier documentaire, état de la question, fiche de lecture, bibliographie) et des espaces documentaires déconcentrés et investis à la fois par les enseignants et les bibliothécaires ou les documentalistes.

Information et apprentissage : la médiation méthodologique

Souvent mise en place, d'abord dans les cycles de formation continue et dans les services d'enseignement à distance, la médiation méthodologique vise à donner une formation de base s'appuyant, dans la plupart des cas, sur des situations de simulation ou de métacognition. Elle centre

8. Les travaux de J. WELLS (1995), de K. HAYCOCK (1995) de K. C. LANCE (1994) et de R. TRUDEL (1995) corroborent les résultats d'Alain COULON (1995) et proposent des pistes pédagogiques à suivre.

l'attention des étudiants sur les « manières de faire » et permet ainsi de travailler de façon systématique les démarches cognitives (notes de cours, fiches de lecture, argumentaires, gestion des bibliographies). La difficulté essentielle est d'assurer le transfert de ces méthodes dans le parcours universitaire. Souvent décontextualisées, ces aides restent lettre morte ou risquent de sombrer dans un « méthodologisme » inopérant. Pourtant, il est évident que la poursuite des études universitaires nécessite la maîtrise de compétences méthodologiques générales ou spécifiques. La mise en place d'un « moniteur » ou de clubs d'étudiants qui se coforment à ces pratiques est souvent un levier pour travailler ces notions. Manager ses études, évaluer son travail, négocier un contrat didactique sont alors des occasions de tisser une relation différente avec ses pairs et avec les enseignants.

**Information et projet :
la médiation sociale**

Centrée sur l'insertion de l'étudiant au sein de la communauté universitaire, la médiation sociale s'appuie, de façon systématique, sur les réseaux associatifs et culturels de l'université. Le principe de base est d'aider les étudiants dans les processus d'affiliation et dans les modalités pédagogiques liées au projet ou à la coformation⁹ (journal étudiant, compagnonnage méthodologique, formation informelle, maison des étudiants, projets coopératifs). La difficulté essentielle réside dans la généralisation de ces projets. On constate souvent que ces activités profitent, en premier lieu, aux insérés qui ont peu de difficulté. Mais cette modalité de médiation, souvent centrée sur l'émergence de projets collectifs ou d'intérêt général, est un élément essentiel d'insertion dans l'université. Très développées dans

les pays anglo-saxons où les campus sont des lieux de vie sociale, ces pratiques devraient se développer dans nos universités.

L'idée de base est bien qu'il ne peut exister de barrière entre la vie de l'étudiant et son parcours « scolaire » ou « disciplinaire ». Prendre la parole, mener collectivement des activités culturelles, s'investir dans des pratiques sportives, c'est toujours entrer en interrelation avec une communauté et négocier les codes et les coutumes de cette communauté.

**LA MODALITÉ
DE MÉDIATION,
SOUVENT CENTRÉE
SUR L'ÉMERGENCE
DE PROJETS
COLLECTIFS
OU D'INTÉRÊT
GÉNÉRAL, EST UN
ÉLÉMENT ESSENTIEL
D'INSERTION
DANS L'UNIVERSITÉ**

C'est la mise en place d'une formation globale, qui ne se contente pas d'un saupoudrage durant le premier semestre, qui permettra de trouver les bonnes solutions. Les expérimentations européennes dans ce domaine comme les « *Problem-Based Learning* » (Pochet, 1995), les propositions documentaires (Alain Coulon, 1995 ; Hervé Serieyx, 1993), les démarches issues des pratiques autoformatrices et des centres de ressources (Joffre Dumazedier, 1973 ; P. Portelli, 1996 ; Séraphin Alava, 1998), les travaux sur les corrélations entre formation documentaire et réussite scolaire (J. Wells, 1995 ; K. C. Lance, 1994 ; R. Trudel,

1995 ; P. Bernhard, 1994) doivent nous conduire à prolonger l'investissement scientifique et pédagogique de nos universités dans ce domaine.

Novembre 1998

BIBLIOGRAPHIE

Alava, Séraphin. – *L'autoformation médiatisée.* – In : Foucher R. ; Baveye P. ; Pineau G. ; Tremblay N. A. – *Autoformation dans le milieu de l'enseignement supérieur.* – Québec : GIRAT UQAM, 1999.

Alava, Séraphin. – *Pratiques étudiantes médiatisées : entre autoformation et laisser-faire.* – In : Glikman V. – *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usages.* – Paris : INRP, 1999.

ARESER. – *Quelques diagnostics et remèdes d'urgence pour une université en danger.* – Paris : Éd. LIBER, 1998.

Baath, J. – « Distance students' learning. – Empirical findings and theoretical deliberations ». – *Distance Education*, vol. 3, n° 1, 1982.

Bernhard, P. – « La vraie nature des bibliothèques ». – *Documentation et bibliothèques*, oct.-déc. 1994.

Chevalier, Brigitte. – *Méthodes pour apprendre.* – Paris : Nathan, 1993.

Coulon, Alain. – « Enseigner la méthodologie documentaire à l'université, quel impact ? ». – *Argos*, n° 14, 1995.

Coulon, Alain – *L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'université de Paris 8.* – Université de Paris 8 : Laboratoire de recherches ethnométhodologiques, 1995.

Coulon, Alain. – *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* – Paris : PUF, 1997.

9. Le concept de coformation est pris dans le sens psychocognitif de participation du sujet à des situations sociales de confrontation ou de coopération dans le but d'apprendre.

Debray, Régis. – *Manifestes médiologiques*. – Paris : Éd. de la Découverte, 1992.

Dewey, Melvil. – « Libraries as Related to the Education Works of the State ». – *Regents Bulletin University of the State of New York*, n° 3, August 1890.

Dumazedier, Joffre ; Gisors, H. de. – « Éducation et autoformation par le livre ». – *Éducation permanente*, n° 20, sept.-oct. 1973.

Fraisse, Emmanuel. – *Les étudiants et la lecture*. – Paris : PUF, 1993.

Guglielmino, L. – *Learning Questionnaire*. – Boca Raton, Flor., : L. Guglielmino and Associates, 1991.

Hassendorfer, Jean ; Lefort, Geneviève. – « Pédagogie et documentation : orientations de recherche ». – *Éducation et développement*, n° 107, 1976.

Haycock, K. – « Research in teacher-librarianship and the role of the library ». – *School Library Media Quarterly*, n° 23, 1995.

Henri, France. – « L'autoformation assistée dans des environnements souples informatisés ». – *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, 1996.

Henri, France ; Kaye, A. – *Le savoir à domicile : pédagogie et problématique de la formation à distance*. – Québec : Presses de l'Université du Québec, 1985.

Hermelin-Guillou, Christiane. – « La formation documentaire dans un processus de formation globale ». – *Éducation et développement*, n° 141, juin-juillet-août 1980.

Kuhltau, C. – *Teaching the Library Research Process*. – Metuchen, NJ : The Scarecrow Press, 1994.

Lahire, Bernard. – *Les Manières d'étudier. Enquête 1994*. – Paris : La Documentation française, 1996.

Lance, K. C. – « The impact of school library media centers on academic achievement ». – *School Library Media Quarterly*, n° 22, 1994.

Portelli, P. – « Médiations éducatives et aides à l'autoformation ». – *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 1-2, 1996.

Roda, Jean-Claude. – « La Carpe et le lapin ou le difficile mariage des universités et des bibliothèques ». – *Bulletin des Bibliothèques de France*, 1996, tome 41, n° 2.

Papert, Seymour. – *Jailissement de l'esprit*. – 1980.

Serieyx, Hervé. – « Formation à l'usage de l'information, rapport du groupe de travail interministériel » présidé par Hervé Serieyx. – *In : Former et apprendre à s'informer. Pour une culture de l'information*. – Paris : ADBS, 1993.

Tremblay, N. – « Quatre compétences clés pour l'autoformation ». – *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 1-2, vol. 29, 1996.

Trocmé-Fabre, Hélène. – *Apprendre aujourd'hui, dans une université apprenante*. Congrès de Locarno. – CIRET-UNESCO, 1997.

Trocmé-Fabre, Hélène. – *J'apprends donc je suis*. – Paris : Éd. d'organisation, 1987.

Trudel, R. – « La bibliothèque peut-elle faire la différence pour améliorer la réussite scolaire ? ». – *Argus*, n° 24, 1995.

Vergnaud, Gérard (coord.). – *Apprentissages et didactiques. Où en est-on ?* – Paris : Hachette Education, 1994.

Wells, J. – « The Influence of library usage on undergraduate academic success ». – *Australian Academic and Research Libraries*, n° 46, 1995.