

**La réussite académique vue par des étudiants et des professeurs :  
de fragiles équilibristes  
Caroline Scheepers - UCLouvain**



**Qu'est-ce que la réussite ? Est-elle toujours synonyme de réussite académique ?  
Conférence organisée par le Pôle académique de Liège-Luxembourg  
15 mai 2025 - ULiège**

# Plan de l'intervention

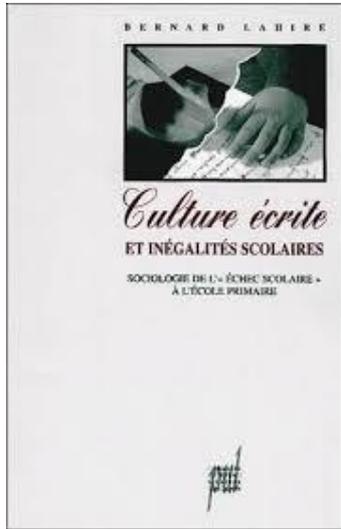
- D'où je parle ?
- La réussite vue par les chercheurs ;
- La réussite : dans quel contexte ? ;
- La réussite vue par les étudiants ;
- La réussite vue par les professeurs ;
- Pour ne pas conclure.





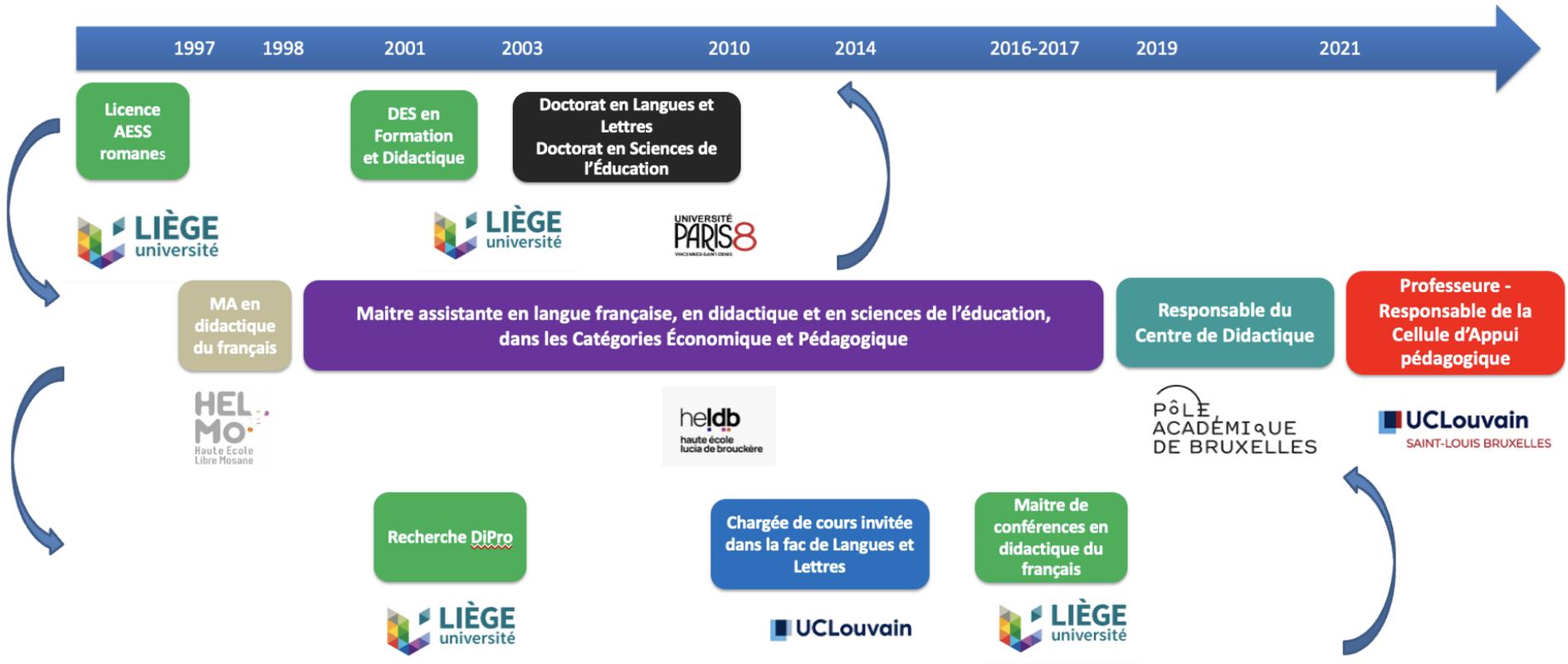
D'où je parle ?

## Bernard Lahire (1993 : 285)

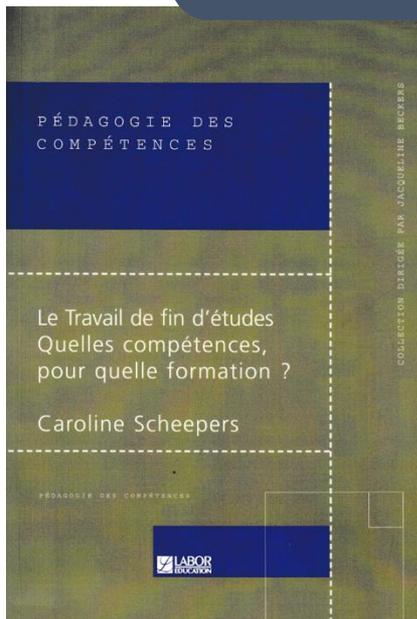


« Ce qui peut pousser un chercheur à s'attacher passionnément à une problématique scientifique est toujours lié à son parcours biographique »

# Un souci militant d'aider les étudiants ancré dans un parcours particulier... fait de réussites et d'échecs



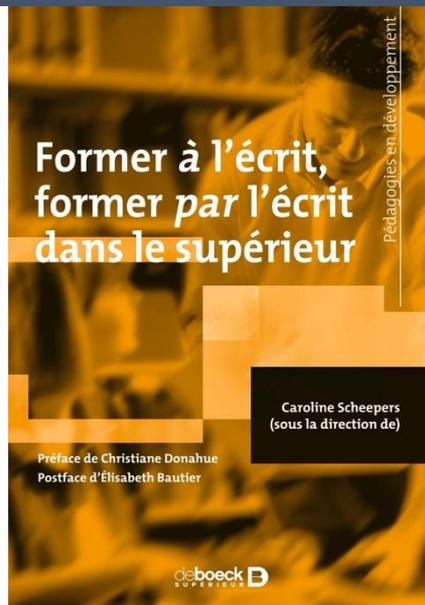
# La réussite ou l'échec surtout vus par le prisme de l'écrit et de l'oral à l'école primaire et secondaire, au supérieur



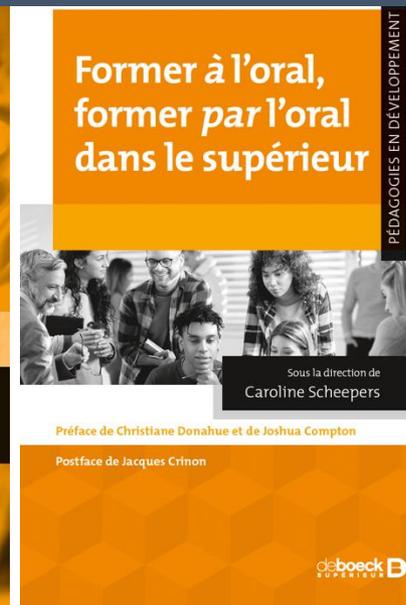
2002



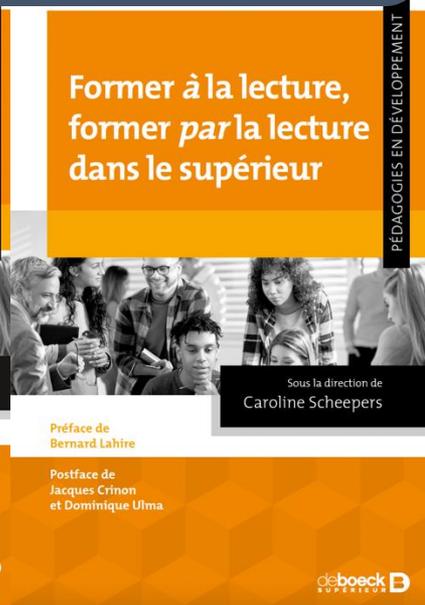
2013



2021



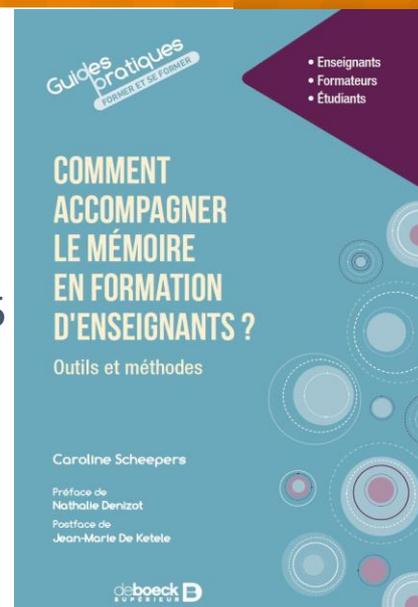
2023



2024



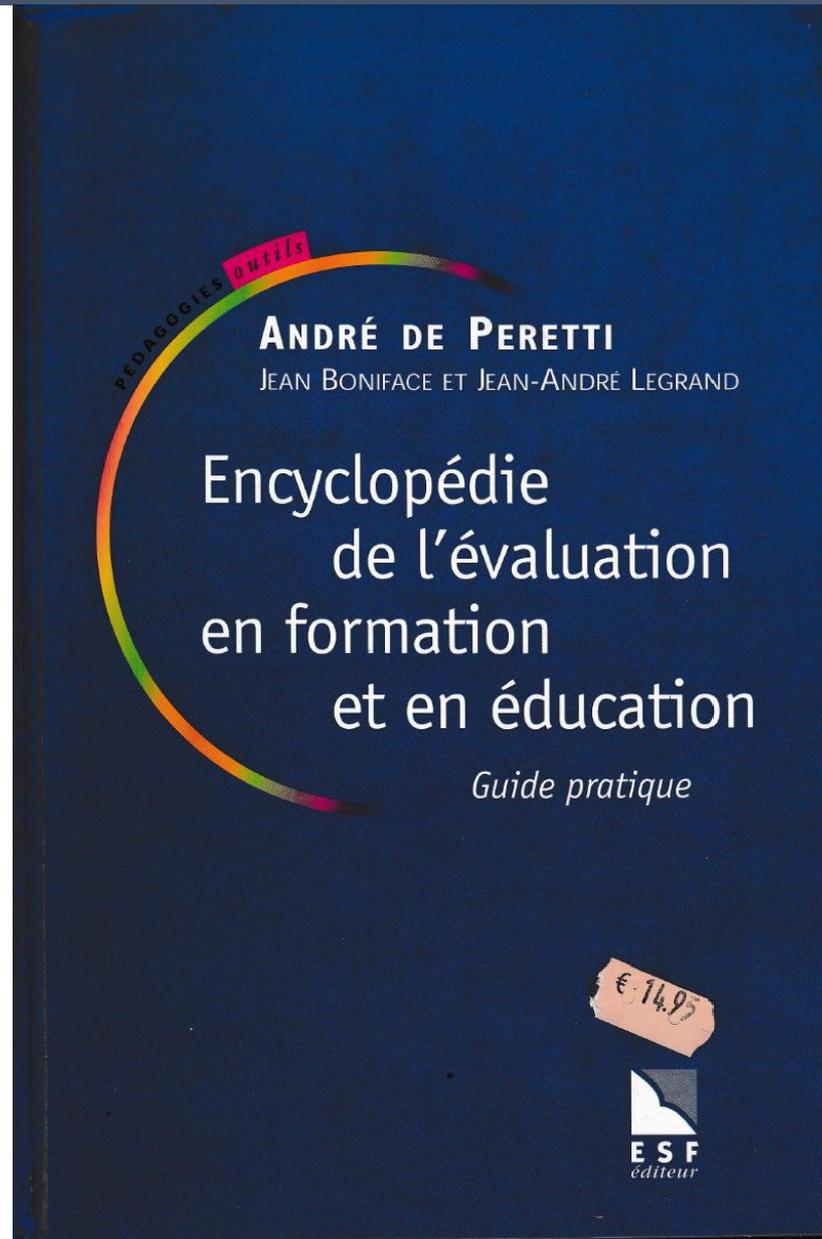
2025





La réussite vue par les chercheurs

# De Peretti, Boniface & Legrand (2000)



# De Peretti, Boniface & Legrand (2000)

Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation

## Index

### A

Acteur, 344, 479, 490, 525  
Aide, 286, 288  
Ambivalence, 502, 508  
Appréciation, 28, 441  
Aptitudes, 58, 440, 446  
Autocorrection, 487  
Auto-évaluation, 22, 123, 341, 488,  
517, 520, 521, 528, 534  
Autorité, 489

### B

Baccalauréat, 431  
Barème, 483, 521  
Boucle, 463, 467, 477

### C

Cadrams, 19  
Capacités, 73, 76, 326, 393, 420, 422,  
432, 435, 439, 454, 534  
Certification, 436  
Code, 409  
Co-évaluation, 299, 487, 492, 514,  
517, 522, 528, 534  
Comparaison, 475  
Complexité, 471, 473, 486  
Communication, 443, 466, 476, 480  
Compétences, 74, 314, 409, 415, 419,  
442, 479, 518, 534  
Comportement, 534  
Concours, 433, 435  
Conscientisation, 508, 514, 525, 528  
Contexte, 461, 490  
Contradiction, 433  
Contrat, 334, 338, 425, 488, 534  
Contrôle, 441, 463, 475, 522, 534  
Controverses, 430, 503  
Coopération, 341, 347

Correction, 17, 24, 475, 522  
Corrélation, 504  
Cotation, 31, 33, 518  
Coûts, 472, 486  
Critère, 54, 475, 483, 534  
Culture, 516

### D

Décision, 289  
Degré, 521  
Délai, 490, 495  
Didactique, 473  
Difficulté, 294  
Docimologie, 45, 50, 504, 518, 535  
Données, 511, 519

### E

Écart, 425, 475, 478  
Échec, 360, 352, 509, 510  
Effet, 490, 495, 496, 499  
Efficacité, 493  
Efficience, 504  
Élitisme, 461, 510, 512, 532  
Emploi du temps, 306  
Encouragement, 474  
Enseignement, 101  
Épreuves, 434, 439, 445, 450, 475  
Équilibration, 526  
Erreurs, 426  
Examens, 430, 532  
Exercice, 410  
Exigences, 489, 502

### F

Finalités, 21, 510, 525  
Fonction, 62, 414  
Formation, 136, 313, 322, 349, 417,  
422, 517, 532

### G

Gestion, 280, 286, 289, 296, 306  
Groupe, 450

### I

Identité, 502  
Incertitude, 502  
Indicateur, 54, 87, 342, 497, 518, 536  
Indices, 82, 486  
Information, 345, 467  
Ingénierie, 483, 504, 506, 515  
Innovation, 414, 427  
Inspecteur, 413  
Instructions, 492  
Instruments, 536  
Interaction, 467, 475, 480, 487

### J

Jugement, 454

### L

Livret, 375, 381, 390, 399, 402, 408,  
411

### M

Méthode, 116, 120, 292, 302, 522  
Méthode, 292  
Milieux, 490  
Modélisation, 468, 479, 536  
Motivation, 478, 486

### N

Niveau, 474  
Notation, 35, 37, 451, 452

### O

Objectif, 286, 300, 306, 307, 322,  
477, 493, 536  
Objectivation, 482

Orientation, 136, 432, 476, 500  
Outils, 360, 498

### P

Paradigme, 477, 479, 524, 536  
Paramètre, 39, 518  
Partenaire, 525  
Paradoxe, 486  
Points, 65  
Prérequis, 434, 436  
Priorité, 418  
Problématique, 47, 507, 512, 513,  
514, 515  
Procédure, 26, 427, 478, 536  
Processus, 478, 531  
Production, 303  
Professionnalisation, 419  
Programme, 492, 494  
Projet, 296, 309, 311, 329, 332, 333,  
354, 375, 380, 428, 473

### Q

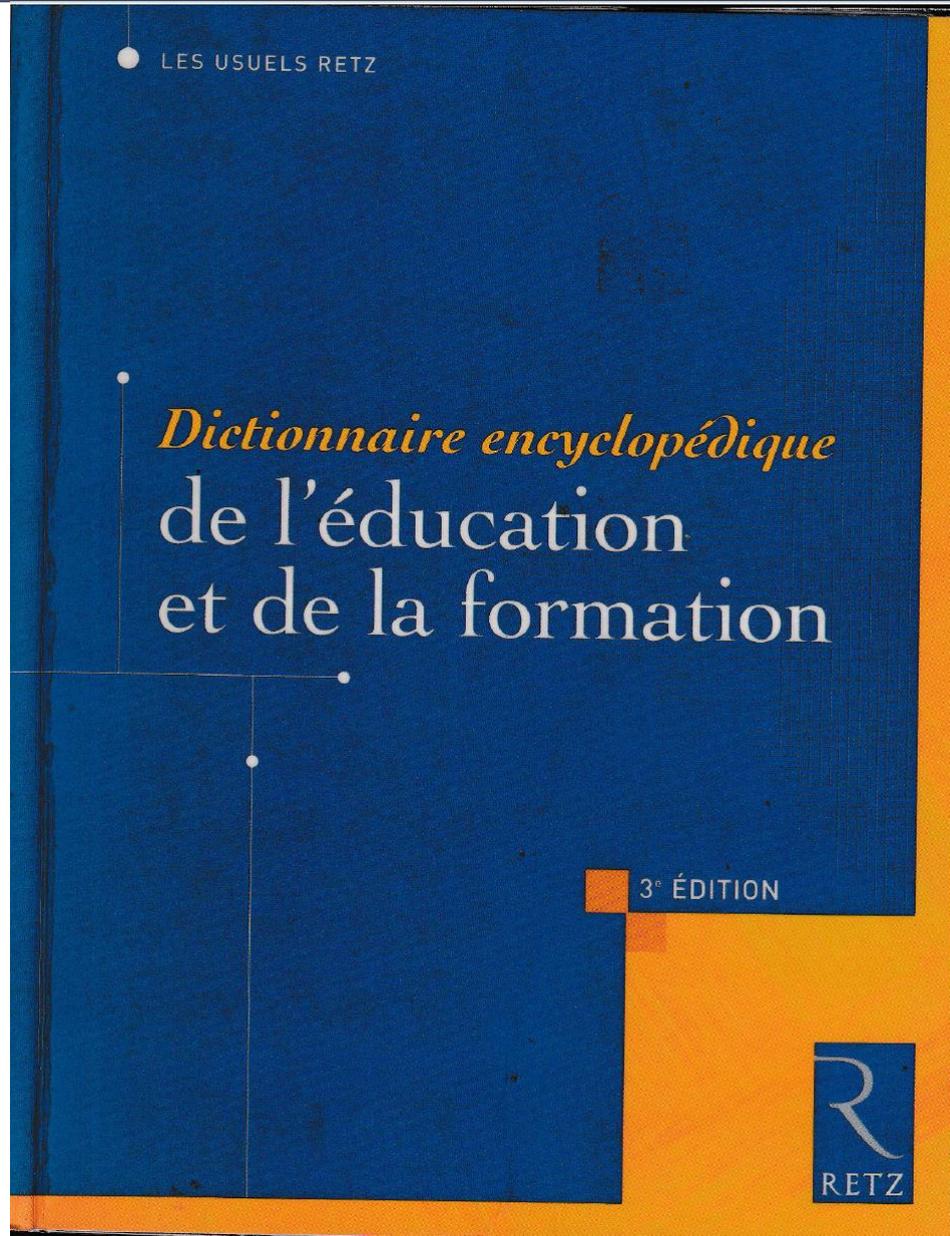
Qualité, 415, 416  
Q-sort, 126, 128, 131, 289, 517, 531,  
536  
Questionnaire, 285

### R

Rationalité, 500  
Recherche, 493, 503  
Référence, 508, 519  
Référentiel, 483, 492, 510, 517  
Régulation, 467, 479, 493, 506, 537  
Repère, 494, 518  
Représentation, 120, 440, 481, 500  
Responsabilité, 316, 525, 529  
Réseau, 345  
Ressource, 110  
Résultats, 403  
Rigueur, 471, 509  
Rôle, 299, 340, 482, 500, 527  
Routine, 504



# Champy & Étévé (2005)



## Réussite scolaire

Notre système éducatif ne se déjuge pas volontiers. Apté à déceler les difficultés et à les sanctionner, il ne parvient pas à y remédier au sein des filières générales. Ainsi, au terme du collège, malgré la mise en place de dispositifs de soutien, il continue de rejeter vers l'enseignement professionnel le contingent de ceux, souvent issus de milieux sociaux défavorisés, qui ne parviennent pas à surmonter leurs difficultés d'apprentissage.

Paul Esquieu

► Voir aussi  
Décrochage scolaire – Déperdition scolaire – Évaluation – Redoublement.

## RÉUSSITE SCOLAIRE

La notion de « réussite scolaire », comme son opposée, celle d'« échec scolaire », est la plus souvent employée sans référence à un champ théorique particulier qui la définirait précisément. Utilisée de manière courante dans le discours de l'institution scolaire, des médias, des parents, et reflétant aussi la diversité de l'expérience scolaire des élèves, cette notion peut être définie de plusieurs points de vue.

### Les critères de réussite

Jusque dans les années 1980, avec plus de pertinence qu'aujourd'hui, la précocité scolaire (entendue comme rapidité de parcours des étapes d'un cursus) fait partie des critères de réussite : peuvent être considérés comme en réussite scolaire les élèves « à l'heure », c'est-à-dire ceux qui effectuent leur scolarité sans redoublement. Mais, depuis, ce critère « objectif » paraît simpliste et simplificateur : il est devenu en effet nécessaire de faire intervenir d'autres critères plus complexes parce que tout à la fois liés au mode d'orientation des élèves, au prestige des différentes filières, voire aux politiques d'établissement. Sont ainsi davantage considérés comme en réussite les élèves de filières générales puisque, dans l'immense majorité des cas, l'orientation vers

les filières technologiques et professionnelles est fonction de difficultés scolaires.

Dès lors que l'orientation vers d'autres filières prend souvent la place du redoublement, la précocité scolaire change de signification. Des scolarités sans redoublement peuvent se conclure par un diplôme qui est l'aboutissement d'une filière peu prestigieuse. À l'inverse, pour des élèves qui ont aujourd'hui la possibilité de rejoindre un second cycle long après avoir obtenu un enseignement et obtenu un diplôme professionnel (un BEP, par exemple), et de passer avec succès un baccalauréat, cette trajectoire peut être considérée (par l'institution et par ces élèves) comme une réussite, même si elle suppose une durée de scolarité plus longue que celle des élèves restés dans la filière générale.

Pour cette raison de diversification des filières, le critère du diplôme n'apparaît pas non plus suffisant pour définir la réussite. Si beaucoup d'élèves obtiennent aujourd'hui le baccalauréat (63 % d'une classe d'âge), dans la mesure où l'augmentation de leur nombre passe principalement par l'accroissement des bacheliers « professionnels », l'image de réussite attachée au diplôme est à relativiser en fonction du type de baccalauréat obtenu.

Aux raisons déjà invoquées pour relativiser le critère de l'absence de redoublement comme indicateur de réussite, viennent s'ajouter la modification des modalités de décision et les pratiques locales dans ce domaine : l'intervention possible des parents par le biais des commissions d'appel allant jusqu'au rejet d'une décision du conseil de classe, ou le choix que font certains établissements et certains conseils de classe de ne pas faire redoubler les élèves en grande difficulté scolaire (difficultés d'apprentissage ou de comportement). *Contrairement*, certains élèves choisissent de redoubler pour éviter une orientation non souhaitée.

### Logique de cheminement ou logique des apprentissages ?

Cette modification va de pair avec un autre élément qui rend peu pertinente une définition simple et objective de la réussite, et qui

est important de prendre en considération : la réussite comme expérience vécue par les élèves. La massification de l'enseignement, plus que la démocratisation, c'est-à-dire l'arrivée de nouveaux publics jusqu'en 3<sup>e</sup> et au lycée, plus que la diminution des inégalités, oblige à tenir compte du fait que tous les élèves n'ont pas la même définition de la réussite scolaire.

Pour une grande partie des « nouveaux » élèves, réussir à l'école s'inscrit dans une logique de cheminement, c'est-à-dire de passage de classe en classe, de satisfaction aux exigences scolaires au plus près de leur effectuation, et non dans une logique des apprentissages, logique de transformation de soi par les savoirs et les activités scolaires. On pourrait explorer ce changement de logique et admettre que ces élèves se trompent et que le simple cheminement n'équivaut pas à une réussite, mais il faudrait alors aussi remettre en question les logiques qui sous-tendent les processus mêmes de certification : les élèves doivent passer de classe en classe et obtenir des diplômes jusqu'au premier cycle universitaire sans véritablement entrer dans une réussite liée aux apprentissages. Réussite dans les apprentissages et carrière scolaire ne se recouvrent aujourd'hui que partiellement. Ce phénomène est plus visible encore dans les établissements où les enseignants, confrontés à la difficulté scolaire chez un grand nombre d'élèves, « s'adaptent » en notant les élèves en dessous de leur valeur réelle pour faire de la réussite un encouragement ou pour éviter des sanctions trop basses.

### Boilage des repères

Un autre élément vient encore brouiller les repères de la réussite pour les élèves. Il s'agit de la trajectoire non plus sociale mais scolaire des élèves et de leur famille : lorsque les élèves sont les premiers dans l'histoire familiale à accéder au second cycle et à espérer obtenir le baccalauréat, « même » professionnel, ils se perçoivent, au moins dans un premier temps de leur scolarité longue, comme en réussite. Il s'agit là sans doute d'une approche « subjective » de la réussite

## Réussite scolaire

scolaire, mais la multiplication des filières, parallèlement à la disparition des réseaux de scolarisation étanches les uns aux autres, ainsi que le développement d'une logique consumériste à l'égard de l'école, étendue à tous les milieux sociaux, accroissent pour les élèves les difficultés d'établissement de repères et de critères stables, qui différencient échec et réussite.

Pour toutes ces raisons, les déterminants de la réussite (ou de l'échec scolaire) sont, à l'heure actuelle, plus difficiles à décrire. Certes, une étude récente établit que le niveau monte mais que les classements sociaux ne se modifient guère, que s'il y a démocratisation de l'école, au sens d'ouverture de celle-ci, il y a aussi persistance des inégalités sociales et scolaires. Il est donc de plus en plus nécessaire, lorsque l'on cherche à comprendre ce qui fait réussite (ou échec), de prendre en considération un ensemble d'éléments hétérogènes tels que les parcours scolaires, les rapports à l'école et au savoir et, ce faisant, aux apprentissages, en relation avec la trajectoire sociale et scolaire des parents.

Élisabeth Bautier

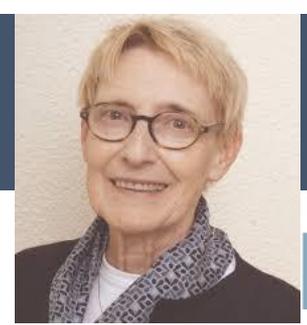
### ► Bibliographie

- BRESSOUX P., « Pratiques pédagogiques et évaluation des élèves », in van Zanten A. (dir.), *L'École : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.
- CHEKKAOUI M., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 2004.
- GOUX D., MAURIN E., « Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », *Économie et statistique*, n° 306, 1997.
- MERLE P., *L'Évaluation des élèves : enquête sur le jugement professoral*, Paris, PUF, coll. « L'Éducateur », 1996.
- TERRAIL J.-P. (dir.), *La Scolarisation de la France : critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997.

### ► Voir aussi

Carrière scolaire (Inégalités sociales de) – Démocratisation de l'enseignement – Échec scolaire – Orientation – Populaire (École) – Rapport au savoir – Redoublement – Retard scolaire.

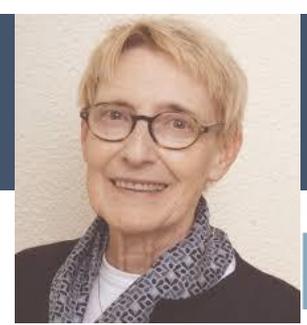
# La réussite scolaire vue par É. Bautier (2005)



- La notion de réussite ou d'échec scolaire est souvent utilisée **sans référence à un champ théorique particulier** qui la définirait précisément ;
- Elle peut être définie de **plusieurs points de vue** ;
- Jusque dans les années **1980**, on compte parmi les critères de réussite la **précocité scolaire**, donc la rapidité de parcours des étapes d'un cursus => les **élèves à l'heure**, donc qui n'ont pas redoublé, sont en réussite scolaire
- Depuis, **ce critère objectif paraît simpliste et simplificateur** : il faut faire intervenir d'autres critères plus complexes, liés au mode d'orientation des élèves, au prestige des filières, voire aux politiques d'établissement.



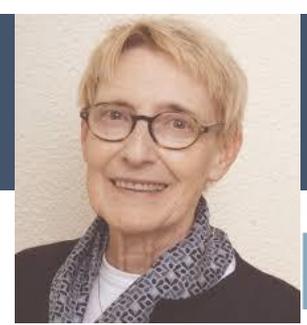
# La réussite scolaire vue par É. Bautier (2005)



- Il faut prendre en compte **la réussite comme expérience vécue par les élèves** : la **massification**, donc l'arrivée de nouveaux publics => tous les élèves n'ont **pas la même définition** de la réussite scolaire ;
- Pour beaucoup de « **nouveaux élèves** », réussir à l'école s'inscrit dans une **logique de cheminement**, donc de passage de classe en classe, de satisfaction de classe en classe, de satisfaction aux tâches scolaires au plus près de leur effectuation ;
- Loin d'une **logique des apprentissages** : une logique de transformation de soi par les savoirs et les activités scolaires
- Réussite dans les apprentissages et carrière scolaire ne se recouvrent aujourd'hui que partiellement vu la **surnotation de certains élèves**, dans certaines filières.



# La réussite scolaire vue par É. Bautier (2005)



- Les **repères sont brouillés** : quand un élève est le premier de sa famille à avoir une scolarité longue, il peut avoir un sentiment de réussite, mais la multiplication des filières et une logique plus consumériste envers l'école brouillent les critères et les repères stables qui différencient échec et réussite => les déterminants de la réussite sont plus difficiles à décrire ;
- Le niveau global monterait, mais les **classements sociaux** ne se modifient pas, les **inégalités sociales et scolaires persistent**
- => il faut **considérer un ensemble d'éléments hétérogènes** tels que les parcours scolaires, les rapports à l'école, au savoir et aux apprentissages en relation avec la trajectoire sociale et scolaire des parents.



# Marie-Duru Bellat (2006)

## Marie Duru-Bellat L'inflation scolaire

Les désillusions de la méritocratie

LA RÉPUBLIQUE DES IDÉES  
Seuil

« Les études, plus on en fait, mieux on se porte ». Voici ce qu'on pourrait lire dans le Dictionnaire des idées reçues contemporaines à l'entrée « École ». Cette conviction partagée est-elle encore pertinente ? On peut en douter. Pour les individus d'abord, dont le mérite ne se trouve pas nécessairement mieux reconnu, ni l'hérédité sociale mieux conjurée, parce qu'ils seront restés plus longtemps sur les bancs de l'école. Pour la société ensuite, car la distribution des places et des emplois ne se fait pas forcément de manière plus pertinente quand elle s'appuie sur les seuls diplômes délivrés par l'école. Bref, devant les déceptions et les sentiments de déclassement que creuse et creusera davantage encore demain « l'inflation scolaire », le temps est peut-être venu de se défaire d'une idée devenue un dogme et de repenser les manières d'entrer dans la vie.

Marie Duru-Bellat est sociologue de l'éducation, professeur à l'Université de Bourgogne et chercheur à l'Institut de Recherche en Éducation (IREOU-CNRS). Elle a notamment publié *L'Hypocrisie scolaire* (avec F. Dubat, Seuil, 2000) et *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes* (PUF, 2002).



www.seuil.com et www.republiec.com



ISBN 2 02 085188 2 / imprimé en France 01/2006 10,5 €



8 mai 2025 à 23:49

22 432 sur 22 455

23:49



Facebook  
www.lemonde.fr



Le Monde



S'abonner

**CAMPUS** · JEUNES DIPLÔMÉS

## « La massification scolaire débouche sur une inflation des diplômés, qui tendent à perdre de leur valeur »

Dans un contexte de ralentissement du marché du travail, les jeunes diplômés peinent à trouver un poste à la hauteur de leurs qualifications, rappelle la sociologue Marie Duru-Bellat.

Propos recueillis par Emma Barets

Publié aujourd'hui à 10h00, modifié à 14h23

🕒 Lecture 4 min.

Lire dans l'application



8 mai 2025 à 23:50

22 433 sur 22 455

23:50



www.lemonde.fr

Le Monde



S'abonner

Le marché de l'emploi connaît un net ralentissement, et les jeunes diplômés ne sont pas épargnés. Ils sont même en première ligne, avec une baisse des embauches de 19 % en 2024 et une nouvelle chute attendue en 2025, selon l'Association pour l'emploi des cadres. Pourtant, la génération des 25-34 ans est plus diplômée que jamais : en 2020, 36 % d'entre eux sont titulaires d'un diplôme supérieur à bac + 2, contre 14 % chez les 55-64 ans, d'après l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Ce décalage entre niveau de formation et propositions d'emploi alimente un sentiment de déclassement des jeunes, qui n'arrivent pas à trouver un emploi à la hauteur de leurs diplômes. Seule la moitié des jeunes sur le marché du travail exercent un métier en rapport avec leur formation initiale.

LES  
100  
MOTS  
de  
L'ÉDUCATION

sous la direction de  
Patrick Rayou  
Agnès van Zanten



# Rayou & Van Zanten (2011)

Échec scolaire	Stéphane Bonnéry	86
École rurale	Yves Alpe	64
Économie de l'éducation	Éric Verdier	110
Écriture et oralité	Anne-Marie Chartier	17
Éducation à l'environnement	Patrick Picard	18
Éducation à la santé	Patrick Picard	20
Éducation civique	François Audigier	21
Éducation comparée	Régis Malet	111
Éducation spéciale	Valérie Barry	65
Effet d'attente	Pascal Bressoux	88
Effet-établissement et effet-classe	Pascal Bressoux	87
Efficacité	Vincent Dupriez	41
Égalité et équité	Vincent Dupriez	42
Élève	Anne Barrère	89
Enfance	Dominique Ottavi	90
Enseignant	Richard Wittorski	91
Enseignement à distance	Georges-Louis Baron	22
Enseignement privé	Bruno Poucet	66
Enseignement technique et professionnel	Ugo Palheta	68
Ethnographie de l'éducation	Hugues Draelants	112
Étudiant	Sandrine Garcia	93
Europe et éducation	Judith Migeot-Alvarado	44
Évaluation des apprentissages	Pascal Bressoux	23
Évaluation des politiques	Xavier Pons	69
Filles et garçons	Jean-Louis Auduc	94
Formation des élites	Agnès van Zanten	70
Formation des enseignants	Françoise Lantheaume	71
Forme scolaire	Christophe Joigneaux	24
Globalisation	Kathryn Anderson-Levitt	45
Grandes écoles	Annabelle Allouch	72
Histoire de l'éducation	Bruno Poucet	114
Illettrisme	Anne-Marie Chartier	25

Imputabilité	Christian Maroy	46
Inégalités d'apprentissage	Patrick Rayou	26
Inégalités sociales	Pierre Merle	95
Innovation	Françoise Cros	73
Insertion professionnelle	Éric Verdier	96
Inspection scolaire	Xavier Pons	74
Institution scolaire	Hugues Draelants	76
Intégration et ethnicité	Françoise Lorcerie	97
Intelligence	Laurent Cosnefroy	27
Jeu et éducation	Gilles Brougère	28
Laïcité	Françoise Lorcerie	48
Lycée	Bernard Convert	77
Méritocratie	Élise Tenret	49
Mobilité sociale	Élise Tenret	98
Motivation	Laurent Cosnefroy	29
Multiculturalisme	Françoise Lorcerie	50
Organisations internationales	Régis Malet	99
Orientation	Agnès van Zanten	51
Ouverture sociale	Annabelle Allouch	52
Parents d'élèves	Dominique Glasman	100
Partenariats et réseaux	Pascale Garnier	54
Pédagogie	Alain Marchive	31
Pédagogie universitaire	Christophe Michaut	115
Pédagogies actives	Laurent Gutierrez	30
Philosophie de l'éducation	Michel Fabre	116
Politiques éducatives	Agnès van Zanten	55
Psychologie de l'éducation	Michel Fayol	117
Rapport au savoir	Christophe Joigneaux	32
Recherche et politique	Éric Mangez	118
Recherche et pratiques pédagogiques	Patrick Picard	119
Redoublement	Hugues Draelants	78
Régulation	Yves Dutercq	79
Sciences de l'éducation	Élisabeth Bautier	120



leurs ressources, car ils doivent définir et animer des projets locaux, mobiliser les équipes enseignantes, et gérer des relations avec les collectivités territoriales. Aujourd'hui, elle connaît une autre vague d'évolution, à la faveur de l'émergence d'une approche administrative, le nouveau management public, centrée sur la culture des résultats et la généralisation de l'évaluation (→ 35, 53). Ces transformations prescrites connaissent des destins très différents en fonction des contextes locaux et donnent lieu aujourd'hui à une pluralité de manières, plus ou moins modernisatrices, d'exercer concrètement le métier<sup>1</sup>.

## 68. – Échec scolaire

Ce terme n'est apparu qu'avec la démocratisation (→ 30) et le projet d'école unique : tant qu'achever sa scolarité avant le certificat d'études ne choquait pas, on ne parlait pas d'échec scolaire. C'est l'élévation des exigences scolaires de la société qui a conduit à se préoccuper du décalage entre l'entrée massive d'élèves dans les institutions d'enseignement et leur accès limité aux apprentissages (→ 2) et aux certifications<sup>2</sup>. Le terme « échec » s'est alors imposé pour désigner le phénomène qui, avec des variantes (comme le décrochage → 6, ou l'abandon), a accompagné les initiatives d'allongement des études, d'abord en primaire et au collège, puis au lycée et à l'université.

1. Anne Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Puf, 2013 (3<sup>e</sup> éd.).

2. Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français », in Éric Plaisance (dir.), *L'Échec scolaire. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, éd. du CNRS, 1985, p. 155-163.

Les sociologues se sont attachés à montrer que les modes de remédiation individuelle ou collective (éducation prioritaire, accompagnement scolaire, dispositifs de scolarisation périphériques, → 44, 43,13) mis en place pour pallier l'échec, procèdent d'une attribution de son origine à l'élève (don, déficience, compétence) ou à la famille (handicap socioculturel), qui ne le préparerait pas convenablement à se couler dans la forme scolaire de socialisation (→ 3, 15, 59). De telles imputations masquent des processus complexes de non-apprentissage au sein même de l'école. Quand ces derniers sont évoqués, c'est souvent au prix d'un déplacement de la culpabilité des élèves vers les enseignants. On n'interroge ainsi ni les outils ou la formation dont disposent ces derniers (→ 55, 94) ni les politiques éducatives (→ 42), alors que ces éléments participent à modeler un enseignement qui ne permet pas à tous les élèves d'apprendre et induisent des inégalités sociales (→ 76) et de genre que l'expression « échec scolaire » (→ 68), avec ce qu'il connote de fatalité, laisse dans l'ombre.

## 69. – Effets d'attente

Une croyance erronée peut parfois influencer la réalité en la rendant conforme à la croyance initiale. Cet effet de « prophétie autoréalisatrice » a été mis en évidence par le sociologue Robert K. Merton<sup>1</sup>. Par exemple, une rumeur sur la faillite d'une banque, même fausse, peut conduire les individus à retirer en masse leurs dépôts, mettant la banque en faillite et confirmant ainsi la croyance erronée initiale.

1. Robert K. Merton, « The Self-fulfilling Prophecy », *Antioch Review*, n° 8, 1984, p. 193-210.

# Pédagogie, dictionnaire des concepts clés

10<sup>e</sup>  
édition

Apprentissage, formation,  
psychologie cognitive



**PEDAGOGIES** | références |

Françoise Raynal  
Alain Rieunier

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU



# Raynal & Rieunier (2014)

## INDEX DES CONCEPTS

Notes : 348.  
NTIC : 56.  
Objectif : 60, 220, 256, 303, 351, 371, 479, 480.  
Objectif comportemental : 352, 356.  
Objectif d'expression : 352.  
Objectif d'intégration : 61, 353, 356.  
Objectif de situation : 352.  
Objectif du domaine affectif : 53, 61, 202, 215, 239, 463.  
Objectif général : 60, 119, 121, 232.  
Objectif intermédiaire : 60, 119, 353.  
Objectif noyau : 208.  
Objectif obstacle : 61, 239, 354, 356, 463.  
Objectif opérationnel : 355.  
Objectif pédagogique : 355, 383, 464.  
Objectif spécifique : 60, 353, 356.  
Objectifs de maîtrise vs objectif de transfert : 354.  
Objectifs socioaffectifs : 382.  
Objet : 356.  
Observation : 357.  
Ontogénèse : 357.  
Open University : 237.  
Opérateur cognitif : 357.  
Opération : 357.  
Opérations concrètes : 188, 358.  
Opérations formelles : 51, 88, 188, 274, 358.  
Ordinateur : 502.  
Organisation : 62, 359, 413.  
Organisation apprenante : 127, 359.  
Organisation scientifique du travail : 475.  
Organisations (psychosociologie des-) : 360.  
Orthographe : 58.  
Oubli : 360.  
Outil d'évaluation : 392.  
Palo-Alto : 363.  
Papel : 363.  
Papel-discussion : 363.  
Paradigme : 110, 364.  
Parents : 364.  
Pédagogie : 366, 443.  
Pédagogie active : 49, 57, 108, 167,

Pédagogie de l'alternance : 368.  
Pédagogie de la découverte : 93, 118, 266, 369.  
Pédagogie de la maîtrise : 84, 112, 113, 139, 220, 227, 260, 327, 330, 370, 372, 377, 424, 426, 449, 450, 500.  
Pédagogie de la réussite : 67, 260, 415, 449.  
Pédagogie des adultes : 371.  
Pédagogie des centres d'intérêt : 161.  
Pédagogie différenciée : 81, 113, 139, 213, 220, 251, 266, 327, 371, 372, 373, 377.  
Pédagogie du contrat : 161, 266, 373.  
Pédagogie du projet : 373, 375.  
Pédagogie expérimentée : 374.  
Pédagogie expérimentale : 374.  
Pédagogie Freinet : 176, 189, 234.  
Pédagogie institutionnelle : 61, 62, 98, 176, 375, 426.  
Pédagogie libertaire : 377, 426.  
Pédagogie non directive : 376, 426.  
Pédagogie par objectifs : 161, 330, 376, 459, 493.  
Pédagogie traditionnelle : 129, 176, 238, 377, 425.  
PEI (Programme d'enrichissement instrumental) : 72, 180, 314, 404, 471.  
Pensée critique : 254.  
Pensée dialectique : 248.  
Pensée et action : 378.  
Pensée formelle : 44.  
Pensée post formelle : 456.  
Pensée systémique : 469.  
Penser : 378.  
Perception : 55, 89, 118, 344, 378, 477.  
Perception (illusions d'optique) : 380.  
Perception et mémorisation : 379.  
Performance : 381, 431.  
Perroquet : 279.  
Personnalisation : 87.  
Personnalité : 381.  
Personnes efficaces : 382.  
Pertinence d'un objectif : 352, 353, 356, 383.  
Petit groupe : 195, 413.  
Phénoménologie : 378, 383.

Piaget (remises en cause) : 385.  
Piaget et le cognitivisme : 385.  
Picture word inductive model : 387.  
Pied dans la porte : 388.  
Pilote : 271.  
PISA : 389.  
Plan de Dalton : 508.  
Plan de formation : 60, 83, 87, 114, 216, 276, 310.  
PNL : 405.  
Points Lomer : 217.  
Points sensibles : 81.  
Portefeuille de compétences : 239, 392.  
Portfolio : 239, 392.  
Positionnement (test de-) : 87, 311, 392.  
Positivisme : 130, 393.  
Poste de travail (étude du-) : 391.  
Posthumus (loi de-) : 393.  
Pragmatisme : 394.  
Pratiques sociales de référence : 194.  
Préceptorat : 449.  
Prédicat (de premier ordre, de deuxième ordre, de troisième ordre) : 396.  
Prédicats (Calcul des-) : 396.  
Prédicats (logique des-) : 397.  
Prérequis : 71, 82, 297, 370, 371, 397, 450.  
Principe : 357, 398, 471.  
Privé/public (enseignement) : 399.  
Problème (résolution de-) : 399, 400.  
Problème des 4 cartes : 421.  
Procédure : 401.  
Processus d'apprentissage : 372.  
Professeur efficace : 193, 402.  
Professionnalisation de l'enseignement : 403.  
Professionnel de la formation : 403.  
Profil : 404.  
Profil initial : 60.  
Profil terminal : 60.  
Profil de formation : 404.  
Profil de poste de travail : 404.  
Profil du métier : 404.

Programme d'enrichissement instrumental : 72, 404, 471.  
Programme vs Curriculum : 405.  
Projet : 121, 264, 351, 373, 406.  
Projet de formation : 122.  
Proportionnalité : 50.  
Proposition : 406.  
Propositionnelle (fonction) : 407.  
Propositions (calcul des-) : 407.  
Propositions (valeur de vérité des-) : 407.  
PSI : 98, 370, 408.  
Psychanalyse : 62, 259, 409, 413.  
Psychodrame : 336.  
Psychologie : 145, 408, 409.  
Psychologie clinique : 410.  
Psychologie cognitive : 158, 160, 345, 411.  
Psychologie de l'enseignement : 410.  
Psychologie de l'évaluation : 410.  
Psychologie de la formation : 410, 378, 481, 506.  
Psychologie différentielle : 411.  
Psychologie expérimentale : 411.  
Psychologie génétique : 412.  
Psychologie sociale : 412, 488.  
Psychologie sociale du développement : 151, 173, 310, 412.  
Psychologie sociale génétique : 211, 412.  
Psychosociologie : 413.  
Psychosociologie des organisations : 413.  
Psychothérapie : 413.  
Psychothérapie (évaluation de l'efficacité des techniques de-) : 414.  
Punition/Récompense : 414.  
Puzzle : 50.  
Pygmalion (effet-) : 253, 415.  
Q-Sort : 112, 417.  
Questionnaire choix multiple : 283.  
Questionnement : 308.  
Quotient intellectuel : 112, 276, 418.  
R.E.R.S. (Réseaux d'échanges réciproques de savoirs) : 430.

Raisonnement hypothétique : 44, 51, 260, 274, 351.  
Raisonnement inductif : 43.  
Raisonnement par analogie : 43.  
Rappel : 58.  
Rapport à l'école des élèves de collège en ZEP : 422.  
Rapport au savoir : 257, 422.  
Rationalisme : 423.  
Reconnaissance : 58.  
Redoublement : 423, 453.  
Référé vs Réfèrent : 60, 424.  
Référentiel : 60, 125, 215, 239, 403, 405, 424, 459.  
Reformulation : 391, 432.  
Régulation de l'action : 215, 219, 424, 426.  
Régulation métacognitive : 509.  
Rehearsing : 425.  
Relation éducative : 425.  
Relation pédagogique : 425.  
Relations humaines : 312, 313.  
Relations humaines dans l'entreprise (mouvement des-) : 1, 426.  
Remédiation : 87, 179, 212, 215, 330, 371, 377, 426, 424.  
Remédiation cognitive : 64.  
Renforcement : 67, 72, 110, 137, 154, 198, 213, 427.  
Renforcement négatif, aversif : 427.  
Représentation : 47, 137, 155, 303, 485, 488, 505.  
Représentation et apprentissage : 427.  
Représentation et pédagogie : 428.  
Représentation mentale : 428.  
Réseau neuronal : 313, 503.  
Réseau neuronal artificiel : 430.  
Réseautage : 94, 96.  
Réseaux (les deux) : 431.  
Résolution de problème : 282, 345.  
Restaurant : 121.  
Résultat : 431.  
Rétroaction : 164, 507.  
Romiszowski (taxonomie de-) : 432.  
Savoir : 357, 435.  
Savoir (rapport au) : 437.  
Savoir-être : 436.

Savoirs d'action : 435.  
Scénario : 121, 429, 438.  
Schéma : 121, 125, 146, 247, 429, 438, 480, 485.  
Schéma de la communication : 439.  
Schème : 44, 49, 55, 59, 62, 64, 86, 121, 125, 136, 155, 332, 384, 386, 440, 485.  
Schème de codage : 133.  
Schème et compétence : 440.  
School bullying : 441.  
Science : 441.  
Sciences cognitives : 46, 136, 165, 257, 277, 313, 345, 430, 442, 485.  
Sciences de l'éducation : 366, 443.  
Sciences et techniques de la cognition : 443.  
Script : 121, 438.  
Self-concept : 66, 91, 97, 444.  
Self-government : 444.  
Self-process : 446.  
Self-structures : 446.  
Self-system : 445.  
Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : 66, 97, 108, 132, 157, 256, 303, 337, 339, 446, 480.  
SEP et efficacité de l'action : 446.  
Séquence pédagogique : 448.  
Servuction : 448.  
Sigmas (le défi des deux-) : 449.  
Signification : 450.  
Site : 293.  
Situation d'apprentissage : 65, 76, 156.  
Situation professionnelle de référence : 393, 451.  
Situations dynamiques non linéaires : 133, 144, 181.  
Smart : 452.  
Société cognitive : 184, 236.  
Sociogramme : 454.  
Sociologie : 180, 452.  
Sociologie de l'éducation : 323, 452.  
Sociométrie : 336, 454.  
Stades de développement de l'enfant et de l'adolescent : 211, 332, 456.  
Stades de développement de l'adulte : 455.

## INDEX DES CONCEPTS

# Raynal & Rieunier (2014)

## INDEX DES CONCEPTS

Associationnisme : 86.  
 Ateliers de pédagogie personnalisée : 86, 87, 98, 238.  
 Ateliers de raisonnement logique : 88.  
 Attentes : 89, 136, 480.  
 Attitude : 89, 147, 202, 210, 239.  
 Attribut : 90, 320.  
 Attribution causale : 90, 201, 299, 348.  
 Audiovisuel : 91, 495.  
 Audit : 92.  
 Autobiographie accompagnée : 93, 97.  
 Autodétermination : 336-339.  
 Autodidacte : 94, 95, 96.  
 Autodidactes (caractéristiques générales des -) : 94.  
 Autodidactes (démarches d'apprentissage des -) : 95.  
 Autodidactes (en % de la population totale) : 96.  
 Autodidaxie : 96.  
 Autoévaluation : 47, 97, 138, 219, 235, 392, 509.  
 Autoformation : 65, 86, 93, 95, 97, 238, 240, 251, 281, 435, 448, 459, 489.  
 Autoformation (historique succinct de l' -) : 98.  
 Autoformation (les sept piliers de l' -) : 99.  
 Autoformation accompagnée : 87.  
 Autoformation éducative : 87, 98.  
 Autoformation intégrale : 98.  
 Autoformation liée au travail : 100.  
 Automotivation : 120.  
 Autonomie : 47, 53, 74, 97, 100, 101, 127, 135, 161, 167, 210, 229, 300, 314, 376, 392, 425.  
 Autopoièse : 102, 144.  
 Autorégulation : 103, 107, 137, 219, 446.  
 Autoreforcement : 104.  
 Autoscopie : 92, 104.  
 Aversif (stimulus) : 104.  
 Axiologie : 104.  
 Axiome : 104, 407.  
 Axiomes et logique formelle : 105.  
 Balises : 61, 82.  
 Barbiana : 108.  
 Base d'orientation de l'action : 46, 49, 101, 108, 155, 334.  
 Behaviorisme : 109, 259, 506.

Béhaviorisme et enseignement : 110.  
 Béhavioriste : 64, 275, 410, 411.  
 Besoin : 59, 87, 111, 136.  
 Blason (technique du -) : 112.  
 Bloom (taxonomie rénovée) : 114.  
 Bon professeur (pour les élèves) : 117.  
 Bons enseignants : 327.  
 Bottom up : 485.  
 Boucle de rétroaction : 81, 84, 117, 118, 121, 122, 446.  
 Brainstorming : 118.  
 But : 67, 87, 118, 119, 136, 256, 479.  
 But (théorie du -) : 119.  
 Cadre de représentation des connaissances : 121, 125, 146, 306.  
 Cadre logique (matrice du -) : 121.  
 Cahier des charges : 123.  
 Capacité : 124, 424.  
 Capacités méthodologiques communes : 125.  
 Capital humain (théorie du -) : 126.  
 Capitalisation du savoir : 127.  
 Carte cognitive : 72, 481.  
 Carte d'étude : 47, 101, 108, 109, 127, 128, 156, 163, 219, 236, 334.  
 Ceintures de compétence : 375.  
 Ceintures de comportement : 375.  
 Centre d'intérêt : 228, 373.  
 Centré sur la tâche/  
 Centré sur l'ego : 129.  
 Cercle de qualité : 129.  
 Cercle de Vienne : 130.  
 Certification : 130.  
 Chambre chinoise : 131.  
 Chunk : 133, 460.  
 Coaching : 134.  
 Codage : 134.  
 Code élaboré : 111, 135.  
 Code restreint : 111, 135.  
 Cognitif (répertoire -) : 135.  
 Cognition : 136, 154.  
 Cognitives (sciences -) : 146, 136, 165, 257, 277, 313, 345.  
 Cognitive (structure -) : 136.

Cognitivism : 136, 146, 154, 242, 257, 289, 385, 442, 482.  
 Cognitivist : 64, 410, 485.  
 Cognitivo-béhaviorales (techniques -) : 137.  
 Coleman (rapport) : 138.  
 Collèges expérimentaux : 139.  
 Compagnonnage cognitif : 65, 134, 139, 209, 462.  
 Compétence : 60, 70, 74, 124, 140, 161, 178, 179, 217, 239, 257, 265, 271, 333, 336, 352, 359, 393, 403, 409, 424, 431, 436, 492.  
 Compétence perçue : 340.  
 Compétences (management par les -) : 141.  
 Compilation : 143.  
 Complexité : 143.  
 Component Display Theory (CDT) : 144.  
 Comportement : 145.  
 Comprendre : 145, 149, 199.  
 Computation/computationnisme : 146, 407.  
 Computo-symbolique (modèle -) : 147, 153, 315.  
 Conation : 147.  
 Concept : 90, 112, 147, 321, 357, 471, 493.  
 Concept (enseigner un -) : 148.  
 Concept abstrait : 148.  
 Concept concret : 148.  
 Conception de projet : 121.  
 Conceptualiser : 90, 149.  
 Concret : 92, 149.  
 Conditionnement : 73, 137, 150, 164, 413.  
 Conditionnement opérant : 111, 151, 452, 480.  
 Conditionnement répondant : 150, 365, 452.  
 Conférences Macy : 508.  
 Conflit cognitif : 151.  
 Conflit sociocognitif : 88, 151, 169, 171, 195, 251, 279, 303, 412, 487, 498.  
 Congruence : 432.  
 Connaissance (société de la -) : 152.  
 Connaissance (théorie de la construction des -) : 152.  
 Connaissance/Cognition : 152.  
 Connaissances : 47, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.

Connaissances déclaratives : 153.  
 Connaissances individuelles : 153.  
 Connaissances procédurales : 153.  
 Connexionnisme : 147, 153, 154, 442, 484, 503.  
 Connexionnistes : 152, 158, 200, 485.  
 Conservation : 155.  
 Consigne : 155.  
 Constructivisme : 64, 155, 210, 331, 384.  
 Constructiviste : 209, 505.  
 Contexte (effets de -) : 156.  
 Contingences de renforcement : 157, 162.  
 Contradiction : 209.  
 Contrat : 87, 99, 167, 480.  
 Contrat pédagogique : 99.  
 Contrôle : 157.  
 Contrôle (perception du -) : 157.  
 Contrôle (processus de -) : 158.  
 Contrôle continu : 158.  
 Convaincre : 258.  
 COPES : 158.  
 Coping strategy : 159.  
 Courant pédagogique : 159.  
 Courbe : 159.  
 Courbe de Gauss : 159.  
 Courbe en j : 159.  
 Courbe en j : 159.  
 Créativité : 118, 160, 248, 468.  
 Crédits : 70, 120, 158, 161, 212, 215, 217, 508.  
 Crédits européens (ECTS) : 162.  
 CRESPI (effet -) : 162.  
 Critère : 157, 162.  
 Critère vs Indicateur : 162.  
 Curricula : 404.  
 Curriculum : 60, 113, 114, 163, 220, 230, 310, 354, 493.  
 Cybernétique : 46, 118, 137, 164, 242, 313, 336, 345, 363, 374, 377, 597.  
 Dalmatien : 485.  
 Dalton (Plan de) : 167.  
 Démarche : 168.  
 Démarche analogique : 168.  
 Démarche déductive : 43, 144, 150, 169, 398, 487.  
 Démarche dialectique : 169.

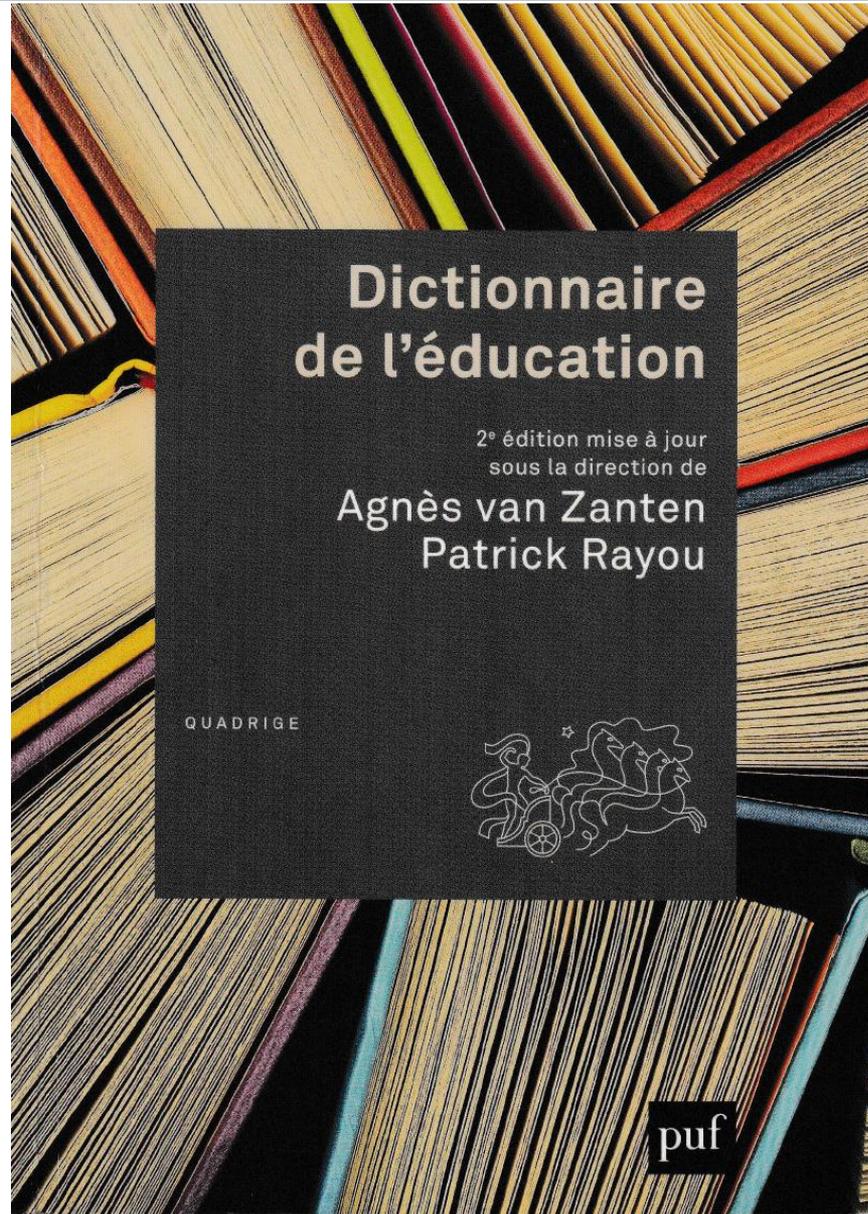
## INDEX DES CONCEPTS

Démarche inductive : 93, 118, 150, 169, 398.  
 Démocratisation de l'enseignement : 169, 185.  
 Dépendance-Indépendance à l'égard du champ : 170.  
 Déterminisme : 171.  
 Développement : 155, 172, 386.  
 Diachronique (méthode -) : 173.  
 Dialectique : 173, 248.  
 Dialectique (démarche -) : 174.  
 Didacticiel : 174, 203, 266.  
 Didacticien : 366.  
 Didactique : 107, 174, 176, 428.  
 Didactique (contrat -) : 175.  
 Didactique (transposition -) : 175.  
 Direction par objectifs : 121.  
 Directionnel : 61.  
 Discipline : 176.  
 Dissonance (Théorie de la -) : 177.  
 Dissonance cognitive : 90.  
 Docimologie : 177.  
 Domaine (spécification de -) : 178.  
 Domaine affectif : 53, 90, 101, 113.  
 Domaine cognitif : 113.  
 Domaine psychomoteur : 113.  
 Dominance (effet de -) : 178.  
 Dossier d'autoformation : 179.  
 Dossier de formation individualisée : 179, 392.  
 Dynamique des groupes : 180, 336, 477.  
 Dynamiques (situations -) : 181.  
 E-learning ou e-formation : 97, 196, 240, 265.  
 EAO : 240.  
 Écart type : 159, 383.  
 Échec : 91, 138.  
 Échec scolaire : 66, 72, 111, 183, 186, 194, 267, 437.  
 École active : 130, 160, 367.  
 École juste : 185.  
 École moderne : 242.  
 École nouvelle : 505.  
 Économie de la connaissance vs Économie de l'éducation : 186.  
 Économie de la connaissance : 186.  
 Économie de l'éducation : 187.  
 Éducabilité cognitive : 88.

Éducabilité cognitive (méthodes d' -) : 188.  
 Éducabilité universelle : 189.  
 Éducation : 189, 255.  
 Éducation nouvelle : 160, 228.  
 Éducation populaire : 180, 189, 430.  
 Effectifs (diminution des -) : 190.  
 Effet Beaumol disease : 341.  
 Effet d'établissement : 138, 185, 191.  
 Effet Hawthorne : 188, 313.  
 Effet (loi de l' -) : 190.  
 Effet maître : 138, 185, 193.  
 Effet Matthieu : 194.  
 Effet méthode : 195.  
 Effet Pygmalion : 199, 403.  
 Efficacité du système éducatif français : 195.  
 Élaboration : 69.  
 Émergence : 444.  
 Émergence subsymbolique : 200.  
 Émotions : 54, 90, 198, 344, 387, 505.  
 Empirisme : 200.  
 Empathie : 117, 199, 250, 383, 432.  
 Énaction : 200, 486.  
 Enfants sauvages : 200.  
 Engagement (théorie de l' -) : 201, 339.  
 Enseignant efficace (Modèle général d' -) : 204.  
 Enseignement assisté par ordinateur (EAO) : 203.  
 Enseignement de geste professionnel : 127.  
 Enseignement frontal : 287.  
 Enseignement individualisé : 167.  
 Enseignement intelligent assisté par ordinateur (EIAO) : 205.  
 Enseignement mutuel : 108, 206, 287.  
 Enseignement programmé : 98, 110, 163, 305, 312, 367, 452.  
 Enseignement réciproque : 208.  
 Enseignement (apprentissage) : 208.  
 Enseignement/apprentissage (situation d' -) : 202.  
 Enseigner : 209.  
 Enseigner une stratégie cognitive : 208.  
 Entraînement mental : 180.  
 Entreprise apprenante : 45, 71, 97, 186, 210.  
 Entretien : 210, 392.



# Van Zanten & Rayou (2017)



# Van Zanten & Rayou (2017)

## INDEX DES CONCEPTS

Notes : 348.  
NTIC : 56.  
Objectif : 60, 220, 256, 303, 351, 371, 479, 480.  
Objectif comportemental : 352, 356.  
Objectif d'expression : 352.  
Objectif d'intégration : 61, 353, 356.  
Objectif de situation : 352.  
Objectif du domaine affectif : 53, 61, 202, 215, 239, 463.  
Objectif général : 60, 119, 121, 232.  
Objectif intermédiaire : 60, 119, 353.  
Objectif noyau : 208.  
Objectif obstacle : 61, 239, 354, 356, 463.  
Objectif opérationnel : 355.  
Objectif pédagogique : 355, 383, 464.  
Objectif spécifique : 60, 353, 356.  
Objectifs de maîtrise vs objectif de transfert : 354.  
Objectifs socioaffectifs : 382.  
Objet : 356.  
Observation : 357.  
Ontogénèse : 357.  
Open University : 237.  
Opérateur cognitif : 357.  
Opération : 357.  
Opérations concrètes : 188, 358.  
Opérations formelles : 51, 88, 188, 274, 358.  
Ordinateur : 502.  
Organisation : 62, 359, 413.  
Organisation apprenante : 127, 359.  
Organisation scientifique du travail : 475.  
Organisations (psychosociologie des-) : 360.  
Orthographe : 58.  
Oubli : 360.  
Outil d'évaluation : 392.  
Palo-Alto : 363.  
Panel : 363.  
Panel-discussion : 363.  
Paradigme : 110, 364.  
Parents : 364.  
Pédagogie : 366, 443.  
Pédagogie active : 49, 57, 108, 167,  
Pédagogie de l'alternance : 368.  
Pédagogie de la découverte : 93, 118, 266, 369.  
Pédagogie de la maîtrise : 84, 112, 113, 139, 220, 227, 260, 327, 330, 370, 372, 377, 424, 426, 449, 450, 500.  
Pédagogie de la réussite : 67, 260, 415, 449.  
Pédagogie des adultes : 371.  
Pédagogie des centres d'intérêt : 161.  
Pédagogie différenciée : 81, 113, 139, 213, 220, 251, 266, 327, 371, 372, 373, 377.  
Pédagogie du contrat : 161, 266, 373.  
Pédagogie du projet : 373, 375.  
Pédagogie expérimentée : 374.  
Pédagogie expérimentale : 374.  
Pédagogie Freinet : 176, 189, 234.  
Pédagogie institutionnelle : 61, 62, 98, 176, 375, 426.  
Pédagogie libertaire : 377, 426.  
Pédagogie non directive : 376, 426.  
Pédagogie par objectifs : 161, 330, 376, 459, 493.  
Pédagogie traditionnelle : 129, 176, 238, 377, 425.  
PEI (Programme d'enrichissement instrumental) : 72, 180, 314, 404, 471.  
Pensée critique : 254.  
Pensée dialectique : 248.  
Pensée et action : 378.  
Pensée formelle : 44.  
Pensée post formelle : 456.  
Pensée systémique : 469.  
Penser : 378.  
Perception : 55, 89, 118, 344, 378, 477.  
Perception (illusions d'optique) : 380.  
Perception et mémorisation : 379.  
Performance : 381, 431.  
Perroquet : 279.  
Personnalisation de l'enseignement : 403.  
Personnalisation : 87.  
Personnalité : 381.  
Personnes efficaces : 382.  
Pertinence d'un objectif : 352, 353, 356, 383.  
Petit groupe : 195, 413.  
Phénoménologie : 378, 383.  
Piaget (remises en cause) : 385.  
Piaget et le cognitivisme : 385.  
Picture word inductive model : 387.  
Pied dans la porte : 388.  
Piloteage : 271.  
PISA : 389.  
Plan de Dalton : 508.  
Plan de formation : 60, 83, 87, 114, 216, 276, 310.  
PNL : 405.  
Points Lomer : 217.  
Points sensibles : 81.  
Portefeuille de compétences : 239, 399.  
Portfolio : 239, 392.  
Positionnement (test de-) : 87, 311, 392.  
Positivisme : 130, 393.  
Poste de travail (étude du-) : 391.  
Posthumus (loi de-) : 393.  
Pragmatisme : 394.  
Pratiques sociales de référence : 194.  
Précepteur : 449.  
Prédicat : 395.  
Prédicat (de premier ordre, de deuxième ordre, de troisième ordre) : 396.  
Prédicats (Calcul des-) : 396.  
Prédicats (logique des-) : 397.  
Prérequis : 71, 82, 297, 370, 371, 397, 450.  
Principe : 357, 398, 471.  
Privé/public (enseignement) : 399.  
Problème (résolution de-) : 399, 400.  
Problème des 4 cartes : 421.  
Procédure : 401.  
Processus d'apprentissage : 372.  
Professeur efficace : 193, 402.  
Professionalisation de l'enseignement : 403.  
Professionnel de la formation : 401.  
Profil : 404.  
Profil initial : 60.  
Profil terminal : 60.  
Profil de formation : 404.  
Profil de poste de travail : 404.  
Profil du métier : 404.

Programme d'enrichissement instrumental : 72, 404, 471.  
Programme vs Curriculum : 405.  
Projet : 121, 264, 351, 373, 406.  
Projet de formation : 122.  
Proportionnalité : 50.  
Proposition : 406.  
Propositionnelle (fonction) : 407.  
Propositions (calcul des-) : 407.  
Propositions (valeur de vérité des-) : 407.  
PSI : 98, 370, 408.  
Psychanalyse : 62, 259, 409, 413.  
Psychodrame : 336.  
Psychologie : 145, 408, 409.  
Psychologie clinique : 410.  
Psychologie cognitive : 158, 165, 345, 411.  
Psychologie de l'apprentissage : 411.  
Psychologie de l'enfant : 411.  
Psychologie de la forme : 136, 297, 378, 481, 506.  
Psychologie différentielle : 411.  
Psychologie expérimentale : 411.  
Psychologie génétique : 412.  
Psychologie sociale : 412, 488.  
Psychologie sociale du développement : 151, 173, 310, 412.  
Psychologie sociale génétique : 211, 412.  
Psychosociologie : 413.  
Psychosociologie des organisations : 413.  
Psychothérapie : 413.  
Psychothérapie (évaluation de l'efficacité des techniques de-) : 414.  
Punition/Récompense : 414.  
Puzzle : 50.  
Pygmalion (effet) : 414.  
Q-Sort : 112, 417.  
Questionnaire choix multiples : 417.  
Questionnement : 308.  
Quotient intellectuel : 112, 276, 418.  
R.E.R.S. (Réseaux d'échanges réciproques de savoirs) : 430.  
Raisonnement hypothético-déductif : 44, 51, 260, 274, 355.  
Raisonnement inductif : 480, 485.  
Raisonnement par analogie : 43.  
Rappel : 58.  
Rapport à l'école des élèves de collège en ZEP : 422.  
Rapport au savoir : 257, 422.  
Rationalisme : 423.  
Reconnaissance : 58.  
Redoublement : 423, 453.  
Référé vs Réfèrent : 60, 424.  
Référentiel : 60, 125, 215, 239, 403, 405, 424, 459.  
Reformulation : 391, 432.  
Régulation de l'action : 215, 219, 424, 426.  
Régulation métacognitive : 509.  
Rehearsing : 425.  
Relation éducative : 425.  
Relation pédagogique : 425.  
Relations humaines : 312, 313.  
Relations humaines dans l'entreprise (mouvement des-) I : 426.  
Remédiation : 87, 179, 212, 215, 330, 371, 377, 426, 424.  
Remédiation cognitive : 64.  
Renforcement : 67, 72, 110, 137, 154, 198, 213, 427.  
Renforcement négatif, aversif : 427.  
Représentation : 47, 137, 155, 303, 485, 488, 505.  
Représentation et apprentissage : 427.  
Représentation et pédagogie : 428.  
Représentation mentale : 428.  
Réseau neuronal : 313, 503.  
Réseau neuronal artificiel : 430.  
Réseautage : 94, 96.  
Réseaux (les deux) : 431.  
Résolution de problème : 282, 345.  
Restaurant : 121.  
Résultat : 431.  
Rétroaction : 164, 507.  
Romiszowski (taxonomie de-) : 432.  
Savoir : 357, 435.  
Savoir (rapport au) : 437.  
Savoir-être : 436.

## INDEX DES CONCEPTS

Savoirs d'action : 435.  
Scénario : 121, 429, 438.  
Schéma : 121, 125, 146, 247, 429, 438, 480, 485.  
Schéma de la communication : 439.  
Schème : 44, 49, 55, 59, 62, 64, 86, 121, 125, 136, 155, 332, 384, 386, 440, 485.  
Schème de codage : 133.  
Schème et compétence : 440.  
School bullying : 441.  
Science : 441.  
Sciences cognitives : 46, 136, 165, 257, 277, 313, 345, 430, 442, 485.  
Sciences de l'éducation : 366, 443.  
Sciences et techniques de la cognition : 443.  
Script : 121, 438.  
Self-concept : 66, 91, 97, 444.  
Self-government : 444.  
Self-process : 446.  
Self-structures : 446.  
Self-system : 445.  
Sentiment d'efficacité personnelle (SEP) : 66, 97, 108, 132, 157, 256, 303, 337, 339, 446, 480.  
SEP et efficacité de l'action : 446.  
Séquence pédagogique : 448.  
Servuction : 448.  
Sigmas (le défi des deux-) : 449.  
Signification : 450.  
Singe : 293.  
Situation d'apprentissage : 65, 76, 156.  
Situation professionnelle de référence : 393, 451.  
Situations dynamiques non linéaires : 133, 144, 181.  
Smart : 452.  
Société cognitive : 184, 236.  
Sociogramme : 454.  
Sociologie : 180, 452.  
Sociologie de l'éducation : 323, 452.  
Sociométrie : 336, 454.  
Stades de développement de l'enfant et de l'adolescent : 121, 332, 456.  
Stades de développement de l'adulte : 455.

# Van Zanten & Rayou (2017)

## INDEX DES CONCEPTS

Associationnisme : 86.  
Ateliers de pédagogie personnalisée : 86, 87, 98, 238.  
Ateliers de raisonnement logique : 88.  
Attentes : 89, 136, 480.  
Attitude : 89, 147, 202, 210, 239.  
Attribut : 90, 320.  
Attribution causale : 90, 201, 299, 348.  
Audiovisuel : 91, 495.  
Audit : 92.  
Autobiographie accompagnée : 93, 97.  
Autodétermination : 336-339.  
Autodidacte : 94, 95, 96.  
Autodidactes (caractéristiques générales des) : 94.  
Autodidactes (démarches d'apprentissage des) : 95.  
Autodidactes (en % de la population totale) : 96.  
Autodidaxie : 96.  
Autoévaluation : 47, 97, 138, 219, 235, 392, 509.  
Autoformation : 65, 86, 93, 95, 97, 238, 240, 251, 281, 435, 448, 459, 489.  
Autoformation (historique succinct de l-) : 98.  
Autoformation (les sept piliers de l-) : 99.  
Autoformation accompagnée : 87.  
Autoformation éducative : 87, 98.  
Autoformation intégrale : 98.  
Autoformation liée au travail : 100.  
Automotivation : 120.  
Autonomie : 47, 53, 74, 97, 100, 101, 127, 135, 161, 167, 210, 229, 300, 314, 376, 392, 425.  
Autopoïèse : 102, 144.  
Autorégulation : 103, 107, 137, 219, 446.  
Autorenforcement : 104.  
Autoscopie : 92, 104.  
Aversif (stimulus) : 104.  
Axiologie : 104.  
Axiome : 104, 407.  
Axiomes et logique formelle : 105.  
Balises : 61, 82.  
Barbiana : 108.  
Base d'orientation de l'action : 46, 49, 101, 108, 155, 334.  
Béhaviorisme : 109, 259, 506.

Béhaviorisme et enseignement : 110.  
Béhavioriste : 64, 275, 410, 411.  
Besoin : 59, 87, 111, 136.  
Blason (technique du) : 112.  
Bloom (taxonomie rénovée) : 114.  
Bon professeur (pour les élèves) : 117.  
Bons enseignants : 327.  
Bottom up : 485.  
Boucle de rétroaction : 81, 84, 117, 118, 121, 122, 446.  
Brainstorming : 118.  
But : 67, 87, 118, 119, 136, 256, 479.  
But (théorie du) : 119.  
Cadre de représentation des connaissances : 121, 125, 146, 306.  
Cadre logique (matrice du) : 121.  
Cahier des charges : 123.  
Capacité : 124, 424.  
Capacités méthodologiques communes : 125.  
Capital humain (théorie du) : 126.  
Capitalisation du savoir : 127.  
Carte cognitive : 72, 481.  
Carte d'étude : 47, 101, 108, 109, 127, 128, 156, 163, 219, 236, 334.  
Ceintures de compétence : 375.  
Ceintures de comportement : 375.  
Centre d'intérêt : 228, 373.  
Centré sur la tâche/  
Centré sur l'ego : 129.  
Cercle de qualité : 129.  
Cercle de Vienne : 130.  
Certification : 130.  
Chambre chinoise : 131.  
Changement (résistance au) et types de personnalité : 131.  
Chaos (théorie du) : 132.  
Cheminées de fées : 43.  
Chunk : 133, 460.  
Coaching : 134.  
Codage : 134.  
Code élaboré : 111, 135.  
Code restreint : 111, 135.  
Cognitif (répertoire) : 135.  
Cognition : 136, 154.  
Cognitives (sciences) : 46, 136, 165, 257, 277, 313, 345.  
Cognitive (structure) : 136.

Cognitivism : 136, 146, 154, 242, 257, 289, 385, 442, 482.  
Cognitivist : 64, 410, 485.  
Cognitivo-béaviorales (techniques) : 137.  
Coleman (rapport) : 138.  
Collèges expérimentaux : 139.  
Compagnonnage cognitif : 65, 134, 139, 209, 462.  
Compétence : 60, 70, 74, 124, 140, 161, 178, 179, 217, 239, 257, 265, 271, 333, 336, 352, 359, 393, 403, 405, 424, 431, 436, 492.  
Compétence perçue : 340.  
Compétences (management par les) : 141.  
Compilation : 143.  
Complexité : 143.  
Component Display Theory (CDT) : 144.  
Comportement : 145.  
Comprendre : 145, 149, 199.  
Computation/computationalisme : 146, 407.  
Computo-symbolique (modèle) : 147, 153, 315.  
Conation : 147.  
Concept : 90, 112, 147, 321, 357, 471, 493.  
Concept (enseigner un) : 148.  
Concept abstrait : 148.  
Concept concret : 148.  
Conception de projet : 121.  
Conceptualiser : 90, 149.  
Concret : 92, 149.  
Conditionnement : 73, 137, 150, 164, 413.  
Conditionnement opérant : 111, 151, 452, 480.  
Conditionnement répendant : 150, 365, 452.  
Conférences Macy : 508.  
Conflit cognitif : 151.  
Conflit sociocognitif : 88, 151, 169, 171, 195, 251, 279, 303, 412, 487, 488.  
Congruence : 432.  
Connaissance (société de la) : 153.  
Connaissance (théorie de la construction des) : 152.  
Connaissance/Cognition : 152.  
Connaissances : 47.

Connaissances déclaratives : 153.  
Connaissances individuelles : 153.  
Connaissances procédurales : 153.  
Connexionnisme : 147, 153, 154, 442, 484, 503.  
Connexionnistes : 152, 158, 200, 485.  
Conservation : 155.  
Consigne : 155.  
Constructivisme : 64, 155, 210, 331, 384.  
Constructiviste : 209, 505.  
Contexte (effets de) : 156.  
Contingences de renforcement : 157, 162.  
Contradiction : 209.  
Contrat : 87, 99, 167, 480.  
Contrat pédagogique : 99.  
Contrôle : 157.  
Contrôle (perception du) : 157.  
Contrôle (processus de) : 158.  
Contrôle continu : 158.  
Convaincre : 258.  
COPES : 158.  
Coping strategy : 159.  
Courant pédagogique : 159.  
Courbe : 159.  
Courbe de Gauss : 159.  
Courbe en i : 159.  
Courbe en j : 159.  
Créativité : 118, 160, 248, 468.  
Crédits : 70, 120, 158, 161, 212, 215, 217, 508.  
Crédits européens (ECTS) : 162.  
CRESPI (effet) : 162.  
Critère : 157, 162.  
Critère vs Indicateur : 162.  
Curricula : 404.  
Curriculum : 60, 113, 114, 163, 220, 2310, 354, 493.  
Cybernétique : 46, 118, 137, 164, 242, 313, 336, 345, 363, 371, 377, 507.  
Dalmatien : 485.  
Dalton (Plan de) : 167.  
Démarche : 168.  
Démarche analogique : 168.  
Démarche déductive : 43, 144, 150, 169, 398, 487.  
Démarche dialectique : 169.

Démarche inductive : 93, 118, 150, 169, 398.  
Démocratisation de l'enseignement : 169, 185.  
Dépendance-Indépendance à l'égard du champ : 170.  
Déterminisme : 171.  
Développement : 155, 172, 386.  
Diachronique (méthode) : 173.  
Dialectique : 173, 248.  
Dialectique (démarche) : 174.  
Didacticiel : 174, 203, 266.  
Didacticien : 366.  
Didactique : 107, 174, 176, 428.  
Didactique (contrat) : 175.  
Didactique (transposition) : 175.  
Direction par objectifs : 121.  
Directionnel : 61.  
Discipline : 176.  
Dissonance (Théorie de la) : 177.  
Dissonance cognitive : 90.  
Docimologie : 177.  
Domaine (spécification de) : 178.  
Domaine affectif : 53, 90, 101, 113.  
Domaine cognitif : 113.  
Domaine psychomoteur : 113.  
Dominance (effet de) : 178.  
Dossier d'autoformation : 179.  
Dossier de formation individualisée : 179, 392.  
Dynamique des groupes : 180, 336, 477.  
Dynamiques (situations) : 181.  
E-learning ou e-formation : 97, 196, 240, 265.  
EAO : 240.  
Échec : 91, 138.  
Échec scolaire : 66, 72, 111, 183, 186, 194, 267, 437.  
École active : 159, 160, 307.  
École juste : 185.  
École moderne : 242.  
École nouvelle : 505.  
Économie de la connaissance vs Économie de l'éducation : 186.  
Économie de la connaissance : 186.  
Économie de l'éducation : 187.  
Éducabilité cognitive : 88.

## INDEX DES CONCEPTS

Éducabilité cognitive (méthodes d-) : 188.  
Éducabilité universelle : 189.  
Éducation : 189, 255.  
Éducation nouvelle : 160, 228.  
Éducation populaire : 180, 189, 430.  
Effectifs (diminution des) : 190.  
Effet Beaumol desease : 341.  
Effet d'établissement : 138, 185, 191.  
Effet Hawthorne : 188, 313.  
Effet (loi de l-) : 190.  
Effet maître : 138, 185, 193.  
Effet Matthieu : 194.  
Effet méthode : 195.  
Effet Pygmalion : 199, 403.  
Efficacité du système éducatif français : 195.  
Élaboration : 69.  
Émergence : 444.  
Émergence subsymbolique : 200.  
Émotions : 54, 90, 198, 344, 387, 505.  
Docimologie : 177.  
Empathie : 117, 199, 250, 383, 432.  
Empirisme : 200.  
Énaction : 200, 486.  
Enfants sauvages : 200.  
Engagement (théorie de l-) : 201, 339.  
Enseignant efficace (Modèle général d-) : 204.  
Enseignement assisté par ordinateur (EAO) : 203.  
Dynamique de geste professionnel : 127.  
Enseignement frontal : 287.  
Enseignement individualisé : 167.  
Enseignement intelligent assisté par ordinateur (EIAO) : 205.  
Enseignement mutuel : 108, 206, 287.  
Enseignement programmé : 98, 110, 163, 206, 305, 312, 367, 452.  
Enseignement réciproque : 208.  
Enseignement/apprentissage (situation d-) : 202.  
Enseigner : 209.  
Enseigner une stratégie cognitive : 208.  
Entraînement mental : 180.  
Entreprise apprenante : 45, 71, 97, 186, 210.  
Entretien : 210, 392.

# Et dans le supérieur ?



Marc Romainville & Christophe Michaut (2012)

- **Le terme de réussite est nettement polysémique**  
=> s'agit-il de/d'...
- valider des crédits ?
- être performant dans les évaluations ?
- de mieux apprendre ?
- d'obtenir un diplôme ?
- de persévérer ?
- de trouver sa voie professionnelle ?
- de s'épanouir dans l'enseignement supérieur ?



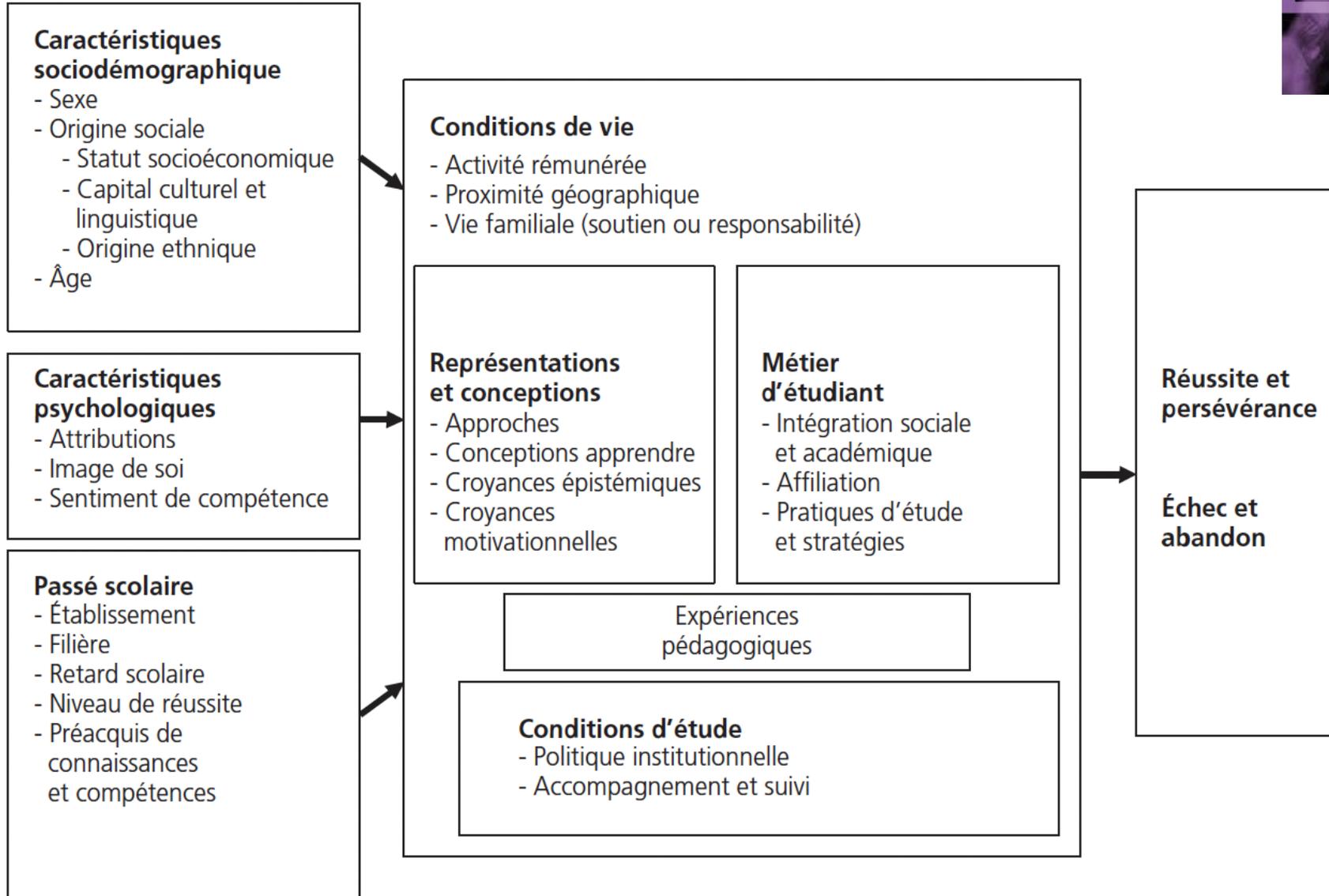
# Et dans le supérieur ?



Réussite, échec  
et abandon dans  
l'enseignement  
supérieur

Marc Romatville  
Christophe Michaud  
(sous la direction de)

de boeck



# Et dans le supérieur ?



Mikaël De Clercq (2019)

- L'échec est **un concept attrape-tout** ;
- Il renvoie à des réalités très différentes : réorientation, validation insuffisante de crédits, maladie, etc. ;
- Il peut être un moment d'expérimentation, une étape dans un processus de constitution d'un avenir professionnel ;
- La transition secondaire/supérieur n'est pas forcément une suite d'épreuves redoutables ;
- Elle est une période ambivalente, qui rend possibles les développements et transformations.



# Et dans le supérieur ?

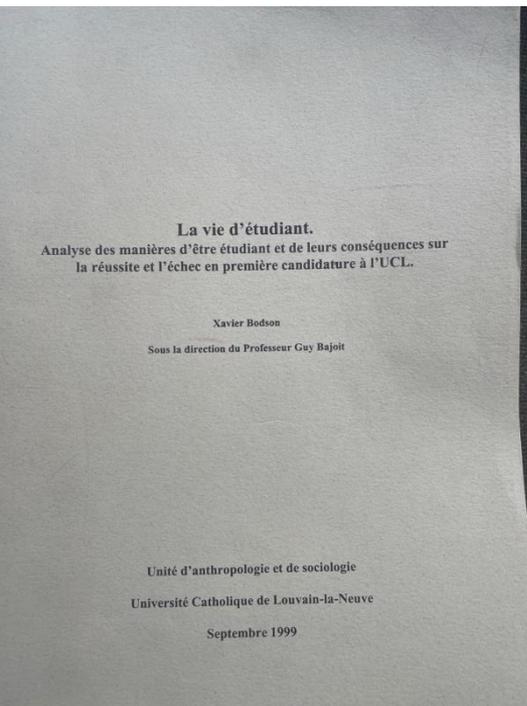
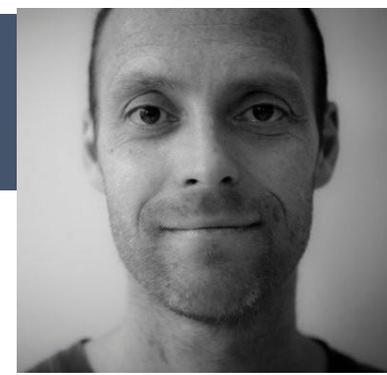


Leila Mouhib (2018)

- Les **parcours de réussite** peuvent être différenciés sur le plan de la **durée** : des parcours directs / intermédiaires / longs ;
- Elle observe des **degrés de personnalisation** des parcours



# Et dans le supérieur ?

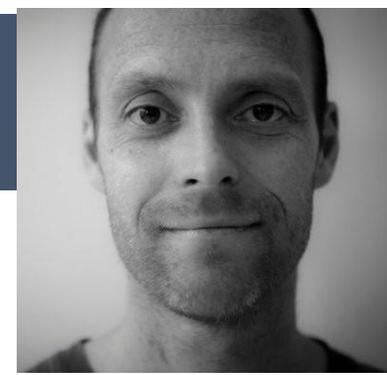


## Les six figures idéaltypiques de l'expérience étudiante à l'UCL (Xavier Bodson, 1999)

- L'étudiant désimpliqué : 20%
- Le touriste dilettante : 7,5%
- Le stratège : 18,39%
- Le guindailleur raisonnable : 17,50 %
- Le studieux intéressé : 13,06 %
- Le bossseur scolaire : 23,55%



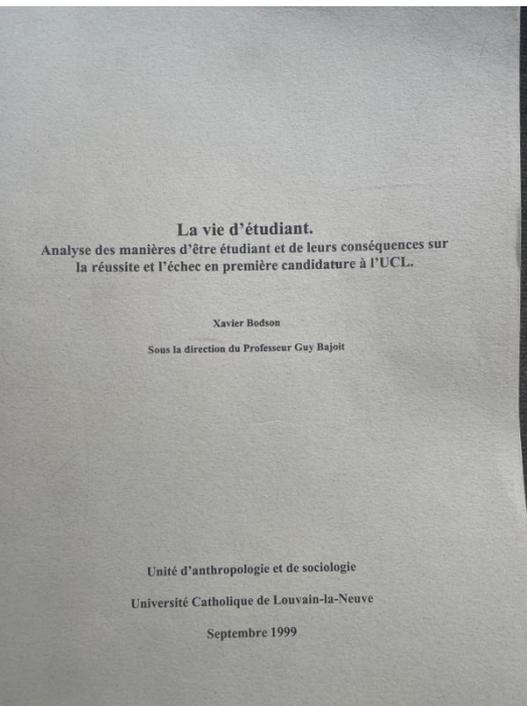
# Et dans le supérieur ?



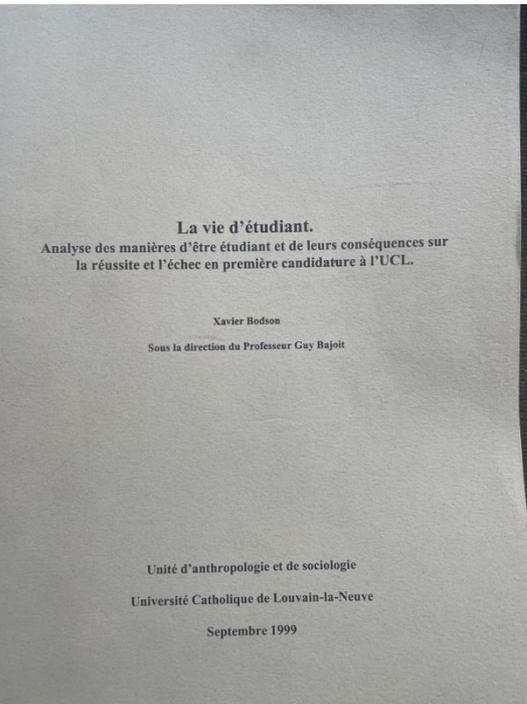
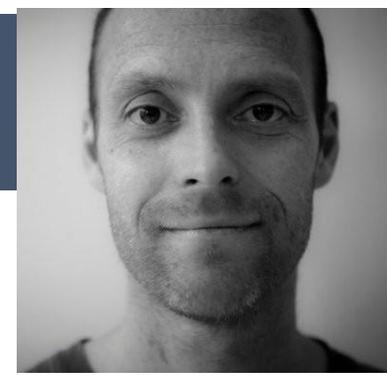
## L'étudiant désimpliqué :

59 % d'échecs en janvier

- Manque de travail ;
- Absence de relations avec les pairs ou l'institution ;
- Imprécision du projet ;
- La réussite est liée à des processus qu'il ne maîtrise pas ;
- Dissociation entre le monde universitaire et la sphère personnelle / familiale / juvénile ;
- Difficultés dans la scolarité antérieure ;
- Majorité de garçons.



# Et dans le supérieur ?



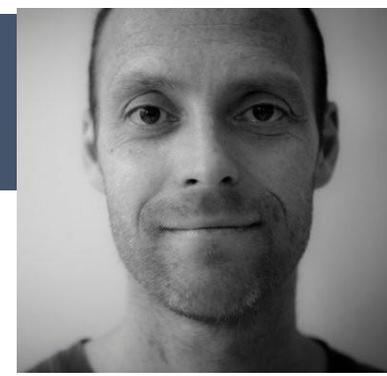
## Le touriste dilettante :

80% d'échecs en janvier

- Son expérience se structure autour d'activités spécifiquement estudiantines ;
- Modes d'intégration masculins ;
- Majorité de garçons ;
- Brosseur par manque d'intérêt et par stratégie ;
- Le cercle = endroit de socialisation qui fournit trucs et astuces pour s'en sortir ;
- La chance = le 1er facteur de réussite d'un examen.



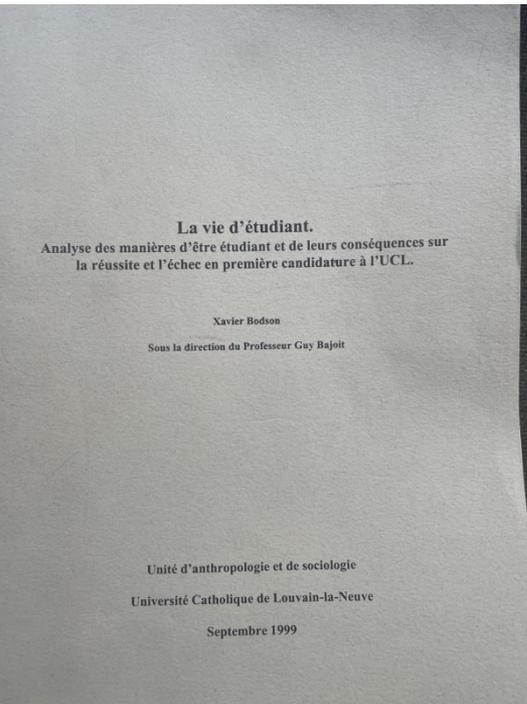
# Et dans le supérieur ?



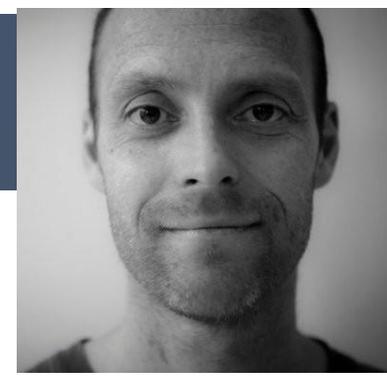
## Le stratège :

53% d'échecs en janvier

- Étudiant moyen : il en fait assez sans en faire trop ;
- Ni trop guindailleur, ni trop scolaire : il s'efforce de jouer le jeu universitaire en modulant ses activités par rapport aux contraintes académiques ;
- Orienté par un projet professionnel précis ;
- Motivé pour accomplir les tâches scolaires hebdomadaires ;
- Développe une sociabilité de proximité.



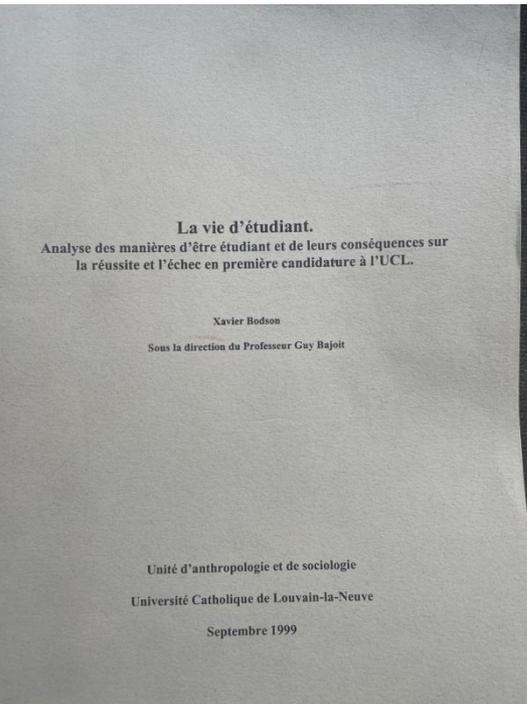
# Et dans le supérieur ?



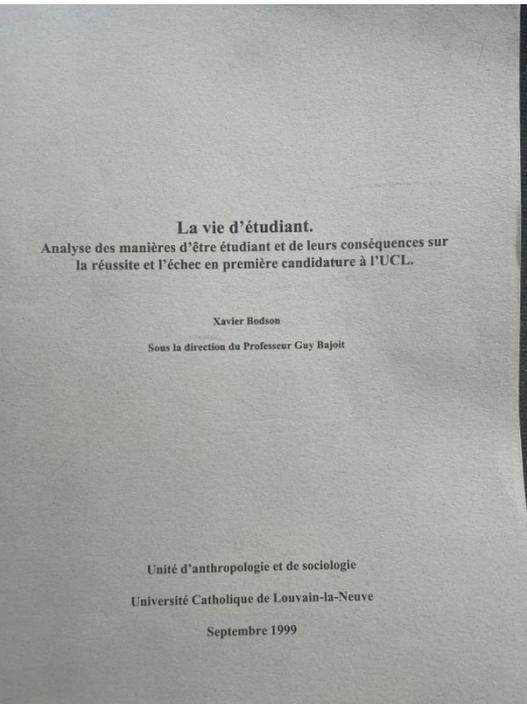
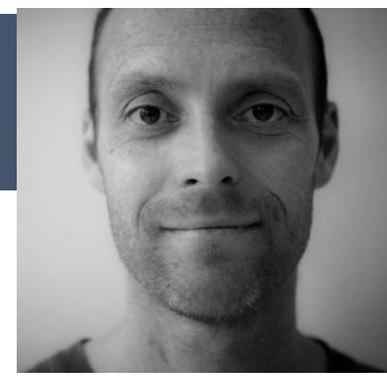
## Le guindailleur raisonnable :

55% d'échecs en janvier

- Tension entre la réussite en 1re année et la participation au folklore étudiant ;
- Maximise le temps de la jeunesse sans mettre en péril sa future insertion professionnelle ;
- Dispose de compétences scolaires et sociales ;
- A une connivence certaine avec l'université ;
- Pas ou peu de projets professionnels ;
- Études universitaires = un moyen de prolonger l'adolescence.



# Et dans le supérieur ?



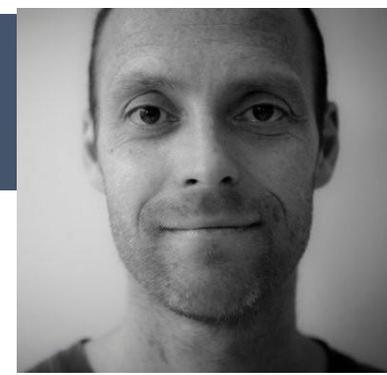
## Le studieux intéressé :

34% d'échecs en janvier

- Intérêt personnel pour ses études ;
- Solide vocation intellectuelle et forte intégration dans le milieu universitaire ;
- Intérêt intellectuel pour les études combiné avec un projet professionnel précis ;
- A des activités extra-académiques mais elles sont tributaires des exigences académiques ;
- Articule le monde universitaire et étudiant.

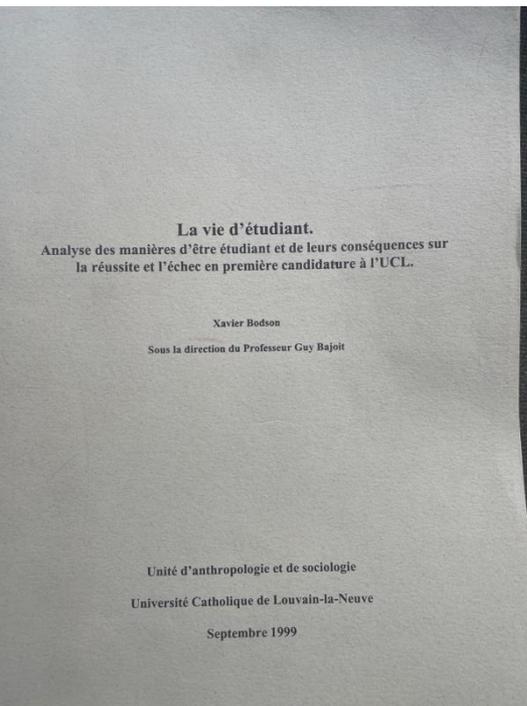


# Et dans le supérieur ?



## Le bosseur scolaire 45% d'échecs en janvier

- Se consacre exclusivement à ses études ;
- Bon élève ;
- Il en fait trop ou pas assez : il est trop scolaire (recopiage de cours) ;
- Attitude hypernormative face à l'université et rapport secondarisé aux études ;
- Il assiste à tous les cours, les mémorise mais n'intègre pas les savoirs en profondeur ;
- Majorité de filles ;
- Déchiffre mal la grammaire implicite des codes universitaires ;
- Trop méticuleux et besogneux ;
- Surtout issu de classes populaires ;
- La quantité de travail = la garantie de réussite.





La réussite : dans quel contexte ?



Sous la direction de  
Caroline Scheepers

Préface de  
Bernard Lahire

Postface de  
Jacques Crinon et Dominique Ulma



Le programme scientifique que j'ai élaboré, et qui répond au fond à la question de savoir pourquoi les individus agissent comme ils agissent, pensent comme ils pensent, sentent comme ils sentent, etc., peut se résumer en une formule scientifique assez simple :

**Passé incorporé + Contexte d'action présent = Pratiques**

ou encore

**Dispositions + Contextes = Pratiques**

Cette formule condense l'intention de recherche consistant à penser les pratiques au croisement des dispositions et compétences incorporées (produits de la fréquentation plus ou moins durable de cadres socialisateurs passés) et du contexte toujours spécifique de l'action. Si les pratiques en question sont des





**S** Le Soir  
Les universités américaines dans l'œil du ...



**E** L'Express  
Donald Trump contre les universités, quand...



**E** L'Express  
L'offensive de Donald Trump contre les univ...



**H** Huffington Post  
Donald Trump cible les universités améric...



**M** Marianne  
La prestigieuse université de Harvard,...



**M** Le Monde  
Donald Trump annonce la suppres...



**RTL**  
États-Unis : pourquoi Trump s'atta...



**M** Le Monde  
Donald Trump décrète la guerre à l'...



**F** Franceinfo  
Donald Trump se déch...



**az** fr.qz.com  
Ces 7 universités sont ciblées par Trump



**L** La Libre.be  
Harvard répond à Donald Trump en saisi...

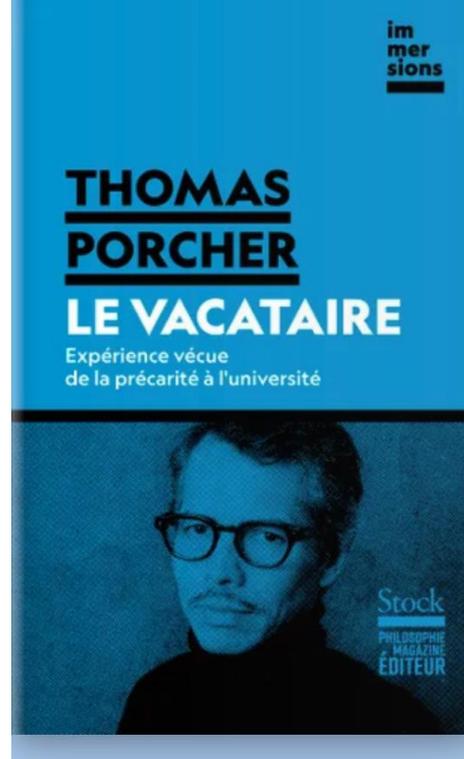


**F** Franceinfo  
Aux Etats-Unis, l'administration de Donald Tr...



**F** France 24  
La "task force contre l'antisémitisme", l'outil ...





« De 2006 à 2011, j'ai été vacataire dans plusieurs universités. Le type d'enseignant qui n'est pas fonctionnaire. Celui qui est rémunéré à l'heure de cours et touche son salaire, au mieux, tous les six mois. Qui n'a pas de congés payés ni droit aux allocations chômage. Un statut extrêmement précaire qui concerne aujourd'hui près de deux tiers du personnel enseignant, sans qui les universités ne pourraient fonctionner.

Dans ce livre, je retrace une journée de ma vie à cette époque. J'y raconte les difficultés quotidiennes, les souffrances et les répercussions de la précarité au travail sur la santé physique, mentale et les autres sphères de la vie.

Et surtout, je m'interroge sur les choix politiques qui amènent à précariser, dans l'indifférence quasi-générale, les services publics et leurs personnels depuis plus de trente ans. »



Au cours des 4 dernières décennies, l'enseignement supérieur français – et singulièrement l'université – a subi un ensemble d'importantes transformations liées entre elle, avec quelques coups d'accélérateur notables dont la loi LRU de 2007 et la LPR de 2020. Ces transformations qui ont substantiellement modifié la situation et le travail des enseignants-chercheurs sont des effets de la mise en œuvre « à bas bruit » du Nouveau management public, un choix politique et gestionnaire au service d'une prétendue rationalisation du travail et des organisations, et d'une mise en concurrence des personnes et des établissements.

S'appuyant sur une enquête menée auprès des enseignants-chercheurs entre 2020 et 2022, ce livre expose la réalité peu connue du travail de ces acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche avant de présenter les atteintes multiples qu'ils ont subies et de mettre en lumière la dégradation et le malaise largement ressenti parmi eux.

L'auteur montre précisément comment cette profession a été affectée en termes de contenu, de conditions et de sens du travail, mais aussi de reconnaissance de leur contribution au service public.

**Dominique Glymann**, professeur émérite à l'Université d'Évry (Paris-Saclay), est sociologue du travail et de l'emploi. Ses recherches portent sur les mutations du système d'emploi. Il a notamment étudié l'intérim, les stages, les relations entre formation, travail et emploi.

Au cours des quatre dernières décennies, l'enseignement supérieur français – et singulièrement l'université – a subi un ensemble d'importantes transformations liées entre elles, avec quelques coups d'accélérateur notables dont la loi LRU de 2007 et la LPR de 2020. Ces transformations qui ont substantiellement modifié la situation et le travail des enseignants-chercheurs sont des effets de la mise en œuvre « à bas bruit » du Nouveau management public, un choix politique et gestionnaire au service d'une prétendue rationalisation du travail et des organisations, et d'une mise en concurrence des personnes et des établissements.

S'appuyant sur une enquête menée auprès des enseignants-chercheurs entre 2020 et 2022, ce livre expose la réalité peu connue du travail de ces acteurs de l'enseignement supérieur et de la recherche avant de présenter les atteintes multiples qu'ils ont subies et de mettre en lumière la dégradation et le malaise largement ressenti parmi eux.

L'auteur montre précisément comment cette profession a été affectée en termes de



DOMINIQUE GLAYMANN

**ENSEIGNANTS-CHERCHEURS**

UN GRAND CORPS MALADE



**Le GT Réformes gouvernementales  
se rassemble régulièrement en ligne**

**Membres de l'ULiège,  
rejoignez-nous  
ce vendredi 16 mai à 12h  
sur Teams**

**Pour rejoindre la discussion, envoyez-nous  
votre adresse mail ULiège en MP.**

 LIÈGE UNIVERSITÉ  
EN COLÈRE



# Dossier coordonné par Pierre Bruno & Max Butlen (2023)

LE FRANÇAIS  
AUJOURD'HUI

LE FRANÇAIS DANS  
L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR  
ET LA RECHERCHE



ARMAND COLIN

- Une spectaculaire **massification de l'enseignement**, qui affecte
  - - les modalités de « tri » et d'orientation des étudiants ;
  - - l'augmentation des effectifs et des conditions d'enseignement ;
  - - la composition du supérieur (e.a. la montée en flèche des disciplines professionnalisantes et de l'employabilité des étudiants).
- la **marginalisation** des Lettres et des Sciences humaines et sociales
- la **crise** sans précédent que connaît l'enseignement du français, de la littérature et de l'étude de la langue, tout comme l'élargissement et la redéfinition de la légitimité culturelle ;
- la **hiérarchisation** plus forte des établissements ;
- les **fusions** croissantes ;
- une **ségrégation** plus forte ;
- une **professionnalisation** en augmentation ;
- une **modification profonde** des fonctions sociales, professionnelles et intellectuelles de l'université.



**ULiège Confessions** 4 h · 🌐

#6227

Vraie question  
Ça arrive à beaucoup de gens de ne plus être finançable ?  
J'ai l'impression que c'est tellement « facile » de se retrouver dans cette situation.  
Ça m'angoisse  
~~

**ULiège Confessions** Hier, à 12:48 · 🌐

#6195

Message adressé aux profs de la fac d'architecture :  
svp y'en a assez des profs incompetents et qui font du favoritisme donnez nous du personnel capable de réellement aider les élèves ou au minimum leur donner des pistes correctes

**ULiège Confessions** Hier, à 12:48 · 🌐

#6194

Je me pose pas mal de question ces derniers temps à savoir est ce que je veux continuer de faire ça, est ce que je serais pas plus heureuse ailleurs, comment faire en juin sachant que je saurai pas travailler et donc faire de l'argent et surtout a l'approche de la session de juin, mais j'en ai une pour celui qui vient en RSQ8 au sart-tilman : pourquoi tu fais des études bro ? Donne nous ton secret 🤪

**ULiège Confessions** 4 h · 🌐

#6228

Ramenez un peu de good vibe dans les confessions là svp  
J'ai envie de rire en les lisant pas de remettre toute la société actuelle en question ( je le fais déjà assez le soir en regardant mon plafond)  
Merci !

**ULiège Confessions · Suivre** 1 j · 🌐

#6017

Quand ça fait 12 jours que tu bosses ton cours de pharmacologie vétérinaire, que tu es loin d'avoir fini et que tu vois qu'il y a du soleil dehors...

Not Today, Sun... Not today...

Et pendant ce temps là je vois tous ces gens qui te sortent "La vie d'étudiant c'est trop cool, attends d'être dans la vie active..." être tranquille en long week-end à l'étranger ou à la mer.

~~

Tu veux te confesser ? C'est ici que ça se passe -> <https://confessions.frogscm.com/confessions/form>

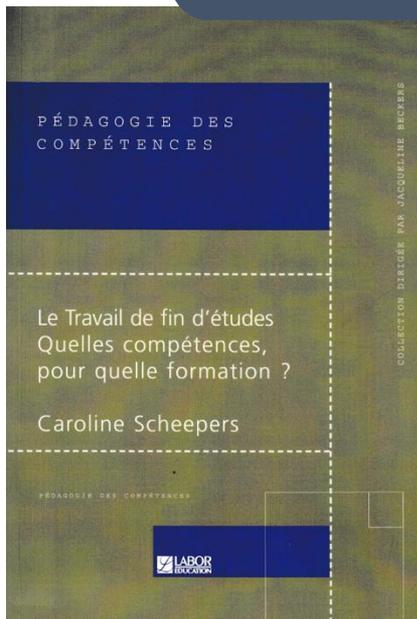




La réussite vue par les étudiants



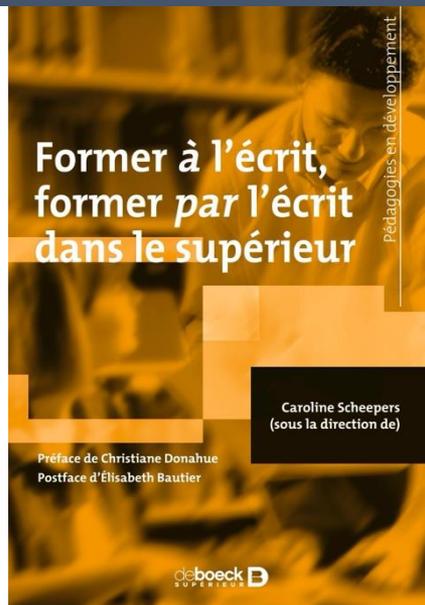
# La réussite ou l'échec surtout vus par le prisme de l'écrit et de l'oral à l'école primaire et secondaire, au supérieur



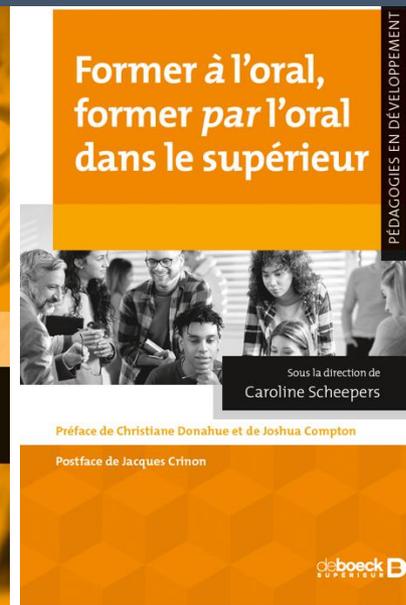
2002



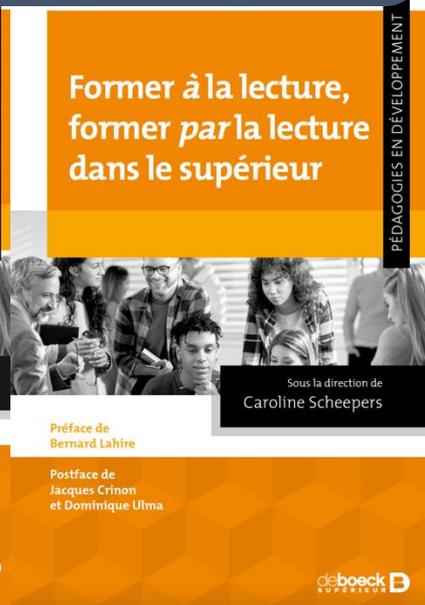
2013



2021



2023



2024



2025





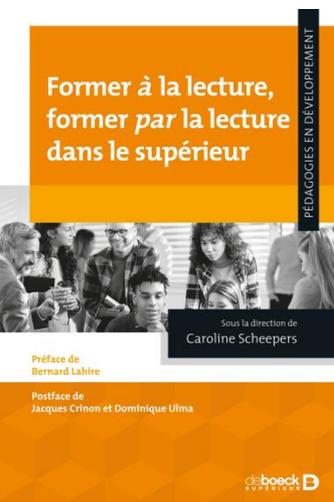
Le programme scientifique que j'ai élaboré, et qui répond au fond à la question de savoir pourquoi les individus agissent comme ils agissent, pensent comme ils pensent, sentent comme ils sentent, etc., peut se résumer en une formule scientifique assez simple :

**Passé incorporé + Contexte d'action présent = Pratiques**

ou encore

**Dispositions + Contextes = Pratiques**

Cette formule condense l'intention de recherche consistant à penser les pratiques au croisement des dispositions et compétences incorporées (produits de la fréquentation plus ou moins durable de cadres socialisateurs passés) et du contexte toujours spécifique de l'action. Si les pratiques en question sont des

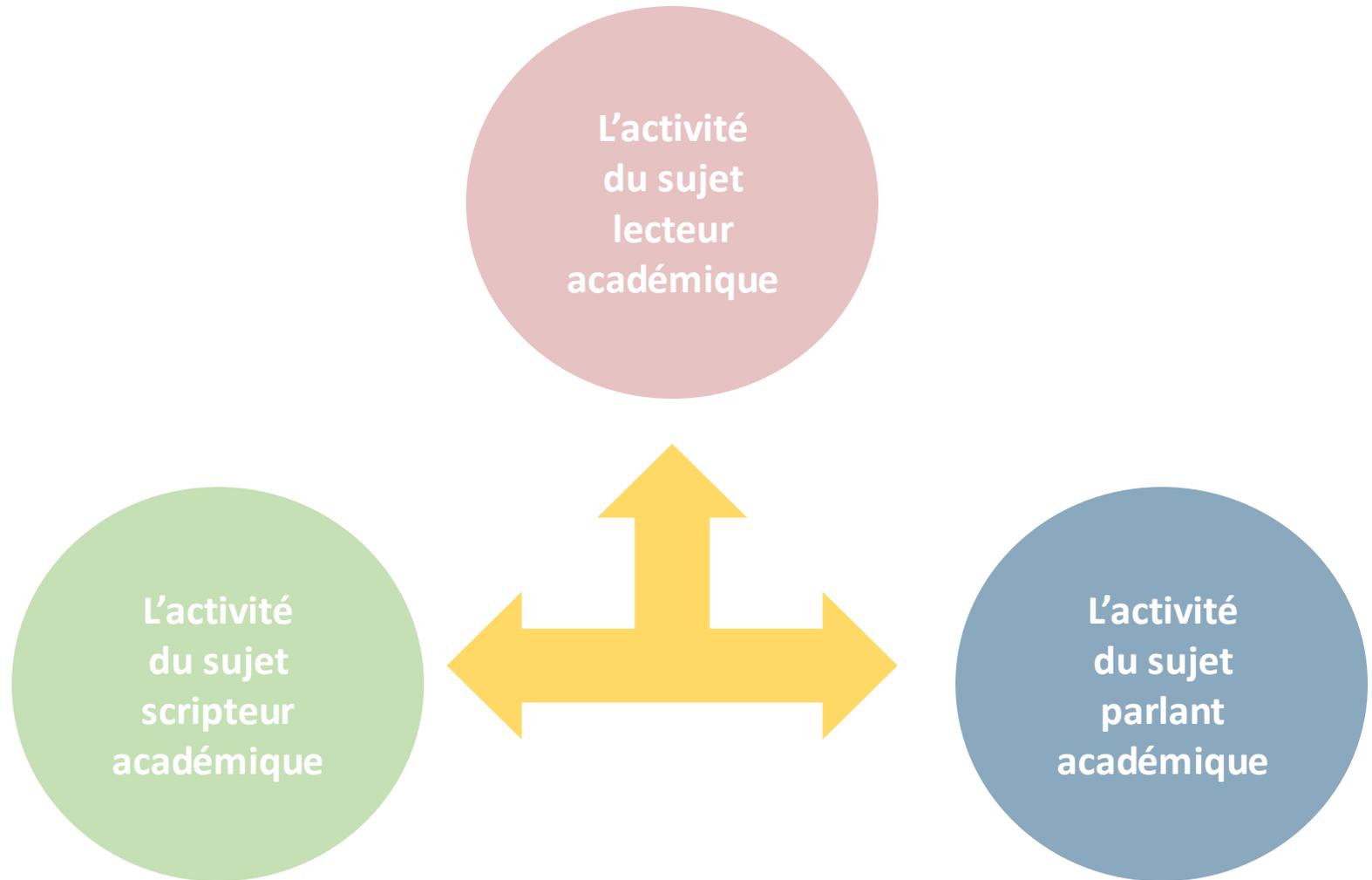


⇒ J'étudie les pratiques (déclarées ou effectives) et les représentations des étudiants et des enseignants :

- de façon synchronique (à un moment T) ;
- ou diachronique (via des itinéraires, des parcours, des trajectoires).



# Une conception articulée des pratiques langagières lecturales, scripturales et orales





Sous la direction de  
Caroline Scheepers

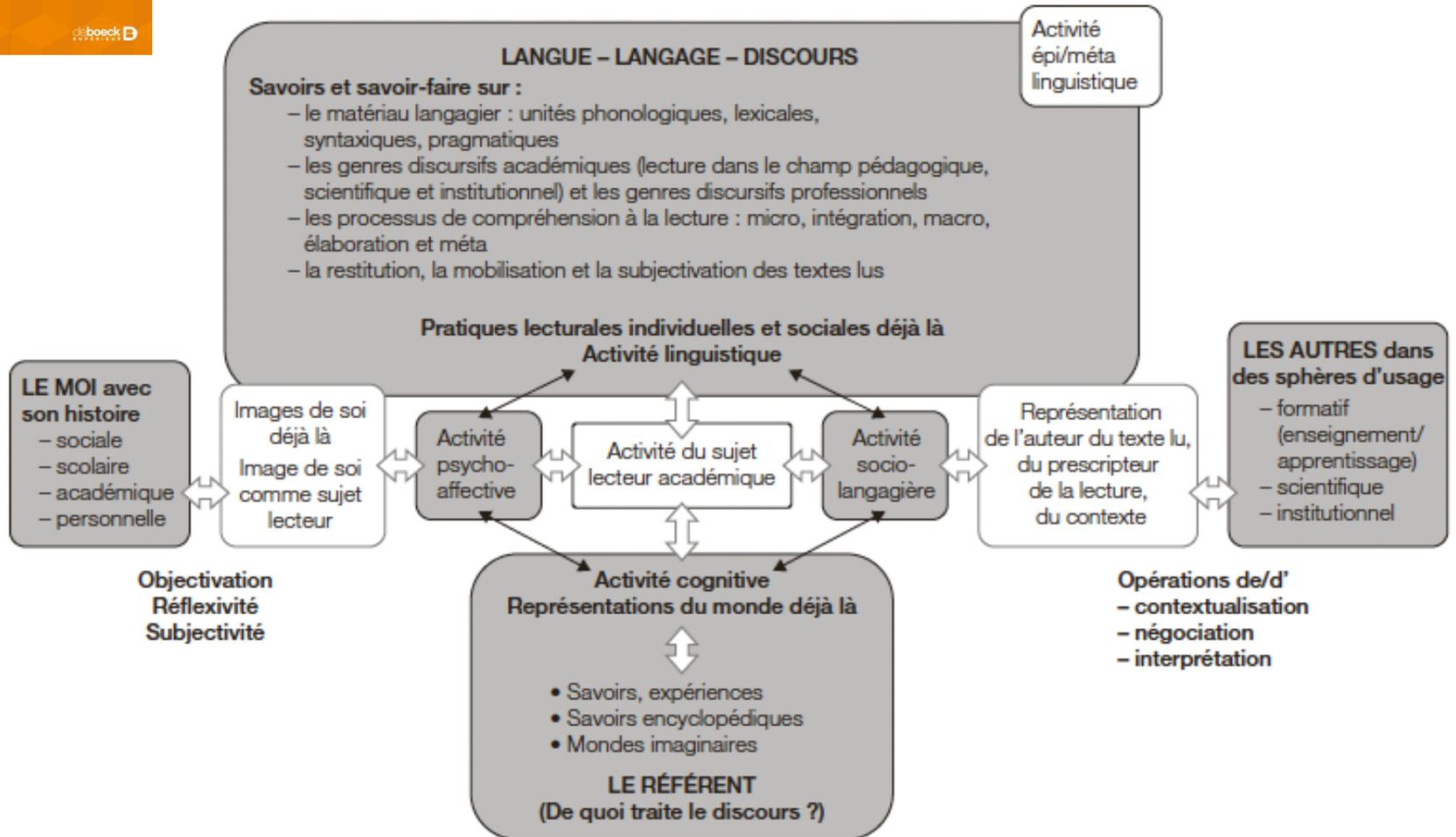
Préface de  
Bernard Lahire

Postface de  
Jacques Crimon et Dominique Ullma



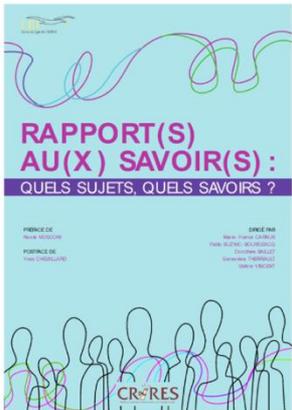
# Une conception pluridimensionnelle des pratiques langagières (ici, la lecture)

Figure 1 : L'activité du sujet lecteur académique (adapté de Giasson, 2011, 2013 ; Bucheton, 2014, p. 29 ; Scheepers, 2023c, p. 16)



# Quand l'université réduit les pratiques lectorales et scripturales des étudiants en Langues et Lettres (Scheepers & Delneste, (2020))

- « **Je lisais plus quand j'étais petite** que maintenant » ;
- « À mon arrivée à l'université, mon gout pour la lecture s'est **affaibli** » ;
- « Depuis mon entrée à l'université, je remarque que je n'arrive pas ou plus à lire un roman pour le plaisir » ;
- « J'ai toujours aimé lire mais en entrant à l'université je n'en ai **plus pris le temps** » ;
- « Lors de la période universitaire, c'est **plus compliqué** de lire pour soi » ;
- « Depuis que j'ai commencé mes études en Romanes, **paradoxalement**, je lis beaucoup moins » ;
- « La première année et **la peur qu'elle a engendré m'a fait douté de mon intérêt** pour la lecture et sa fréquence s'est légèrement diminuée durant 1 an » ;
- « Aujourd'hui, je **n'écris presque plus** » ;
- « Je trouve que l'université **ne stimule pas beaucoup** à l'écriture si ce n'est celle de type académique/scientifique et laisse relativement peu de place à l'imagination » ;
- « Mes pratiques scripturales furent particulièrement sollicitées en secondaire et beaucoup **moins à l'université** » ;
- « L'écriture ne m'a jamais paru plaisante ou déplaisante mais depuis mon entrée à l'université, elle est beaucoup plus **associée à quelque chose de mécanique** » ;
- « Aujourd'hui, l'écriture, c'est quelque chose de **mécanique** (prise de notes, travaux...) » ;
- « Après avoir appris à écrire, j'adorais ça et je n'arrêtais pas de m'essayer à tous les genres, mais en arrivant à l'université, **je me suis pris une claque** et je n'ai plus écrit que pour les cours » .



HE Langue



UN VASTE CONSORTIUM



## EXTRAIT - FOCUS GROUPES ÉTUDIANTS

**Étudiant 5** : [...] Le langage oral et le langage écrit, c'est un peu les deux bases [en logopédie]. Pourtant, il y en a beaucoup qui sont en échec juste à cause des fautes d'orthographe dans leurs examens. Notre examen de MLF, j'ai compris pourquoi ça effrayait les autres. **J'ai des amies qui ont eu zéro sur vingt ou 0,25/20 à Noël, et j'ai dit "Mais c'est pas possible, comment tu peux faire une note comme ça, enfin, ça n'existe pas ! Tu fais au moins deux, tu as signé quoi, enfin !" [...]** mais c'est indécent comme note ! Je trouve que cela en devient indécent et c'est dur pour l'élève d'avoir cette note-là [...]. **Je trouve que ça devrait être un peu plus soft au début et aller un peu plus crescendo que tout de suite éliminer la moitié de l'auditoire** au cours de MLF parce que l'examen était rempli de fautes. Je trouve que parfois, c'est un peu trop direct. On parlait de l'encadrement tout à l'heure et c'est vrai que, chez nous aussi, **je trouve que les BAC1, ils sont lâchés dans la jungle. [...]** **Je ne sais plus qui parlait de l'estime de soi, de rendre confiance en soi** [...]. J'ai vu qu'il y a eu beaucoup de décrochage et donc il y a quand même ce rapport à la personne qui est très important et qu'on n'a pas toujours, qu'on n'a plus toujours, je trouve dans les enseignements supérieurs. Parce que c'est vrai que, quand on écrit, on aime bien avoir la réaction de la personne quand elle lit. Mais quand, on a un retour sur notre synthèse ou quoi que ce soit d'autre, à l'aide d'une grille. Il y a trois croix dans cette grille, et **on est censé comprendre qu'on a eu 16 ou 3 sur 20 parce qu'il y a une croix à cet endroit-là** ou à cet endroit-là, je trouve que ce n'est pas toujours très clair. Moi j'ai besoin qu'on m'explique, que ce soit un peu clair. Et même nos examens. On a eu notre jury oral, alors, on n'a pas toujours de retour directement [...]. C'est encadré, on ne peut pas dire qu'ils [les enseignants] ne corrigent pas et qu'ils ne regardent pas, mais je trouve que le retour n'est pas toujours très adéquat.

## EXTRAIT - FOCUS GROUPES ÉTUDIANTS

**Étudiant 2** : Je comprends bien les personnes qui sont issues de milieux étrangers, ou immigrés, qui ont plus de mal à écrire ou lire... Parce que moi, personnellement, pendant très longtemps, **jamais, je ne pouvais aller chez mes parents et leur dire : « Relis-moi ça » ou « Corrige-moi ça ».** C'était impossible. Impossible. Donc j'ai vraiment dû me faire toute seule. Même au niveau scolaire, j'ai pas forcément eu de soutien. En fait, chez nous, c'est plus « Réussis à l'école », et il n'y a pas d'autre suivi. C'est juste « Rapporte-moi une bonne note, rapporte-moi un diplôme plus tard ». Il n'y a pas de « Oui, comment ça se passe? nanana... Est-ce que ça a été, ça n'a pas été ? ». Non, ils veulent juste le résultat, point. Donc j'ai dû me trouver de la motivation toute seule, j'ai dû vouloir aller à l'école toute seule, j'ai dû vouloir faire un bac toute seule, et tout ce que j'ai fait c'est de manière autodidacte et seule. Donc c'est pas des profs qui m'ont donné envie de faire ceci ou cela, c'est vraiment moi-même. Parce qu'encore une fois et jusqu'à ma quatrième, malgré les cours que j'avais, malgré le cours de français, malgré tout ça, j'ai jamais vraiment réussi à écrire correctement, si ce n'est de ma propre volonté, quand je l'ai voulu moi-même. Les profs sont là, ils nous apprennent des choses, mais si on ne le veut pas, on ne le veut pas, si on n'a pas de motivation derrière, si on a pas de backup, si on n'a pas de soutien, ça ne marchera pas. [...] [On n'a que la haute école, nous pour apprendre...].

HÉLangue : D'accord. Moi, ce que je retiens notamment de, de ce que tu as dit, c'est « On n'a que la haute école ».

**Étudiant 2** : C'est ça, **on n'a que l'école en général.**

## EXTRAIT - FOCUS GROUPES ÉTUDIANTS

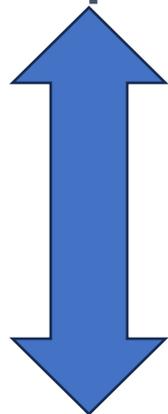
**Étudiant 4 :** En ce qui concerne la lecture, **j'ai toujours détesté lire**. En secondaire, on me faisait lire des livres et à chaque fois je les lisais à moitié ou je n'arrivais pas à les terminer. Je ratais toujours mes interros de lecture, **c'était vraiment horrible**. Et en fait, **je me suis intéressée à la lecture depuis le confinement**. On n'avait rien à faire. Et du coup, je me suis dit pourquoi ne pas me lancer dans la lecture, cela pourrait être une découverte. J'ai commencé à lire. D'abord des BD, plus simples, **et j'ai commencé à trouver du plaisir en lisant** ; quelque chose que je n'avais jamais découvert avant. Du coup, depuis lors, je continue et je lis peut-être un livre par mois. **En ce qui concerne l'écriture, j'étais aussi très, très mauvaise en secondaire... Mais depuis que j'ai un agenda, j'ai commencé à écrire un peu plus et cela m'a beaucoup aidé**. J'ai aussi un petit livre avec des *to do lists*. Cela me permet aussi de structurer mes idées ou mes pensées. Donc c'est vraiment depuis que je suis rentré dans les études supérieures, on va dire, à peu près, que j'ai commencé vraiment à m'intéresser à la lecture et à l'écriture, et vraiment à choisir par moi-même.

**HÉLangue :** Et donc si on te résume bien, finalement, ce goût pour la lecture et pour l'écriture, il va croissant et il est de plus en plus affirmé. Ça devient un vrai goût, apprécié et personnel.

**Étudiant 4 :** Oui, c'est cela ! Quand j'étais petit, je n'ai jamais vraiment lu parce que mes parents ne lisaient pas du tout. Et j'ai commencé à lire à l'école, mais je n'aimais pas du tout. Enfin, je me disais « je préfère voir des images à la télé ». Et, au final, **c'est autre chose quand on lit parce qu'il y a l'imagination qui travaille et c'est quelque chose que j'ai vraiment découvert dans mes études supérieures. Et cela va crescendo on va dire.**

# « Sur le plan de la lecture, j'attends de l'université qu'elle m'aide à... »

- « **Avoir un travaille** (sic) » (UMONS SHS) ;
- « **Je ne sais pas...** Je n'attends rien de l'université » (D-SLB)



- « Acquérir un **capital culturel** » (UMONS SHS).
- « Lire **comme une excellente parlementaire** » (D-SLB)
- N.B. : « Avoir accès à un aménagement qui est dû à mon déficit visuel » (D-SLB).



Mythe !

## Les adolescents rejettent massivement la lecture-écriture d'œuvres (littéraires) au profit du temps passé sur Internet.

« La lecture, c'est pour moi... »

- « la vie » ;
- « un voyage sans bagages » ;
- « un moyen de parvenir à un idéal parfois « meilleur », de m'imaginer mon monde idéal, de rêver, de créer ma propre histoire, une fin différente ou qui continue » ;
- « [...] un moment loin du téléphone et des écrans ».

Primo-étudiants en Droit à Saint-Louis.





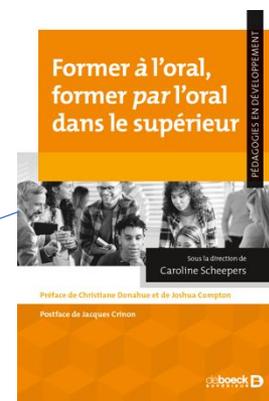
La réussite vue par les enseignants



# Le corpus

## LUTTER CONTRE L'ÉCHEC REPENSER LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Promoteurs : Nicolas Marquis  
& Karine Dejean  
Cynthia Dal & Véronique Degraef



De **mars à juillet 2022**, des **entretiens semi-directifs** (1h à 3h chacun) avec **28 académiques** de l'USL-B : 15 hommes et 13 femmes

=> 428 pages de retranscription



# Les qualités d'un bon enseignant en 1<sup>re</sup> année selon les enseignants

- « Et quels sont d'après vous les qualités d'un bon enseignant en première année ? => S'adresser à l'étudiant, je crois **vraiment s'adresser, parler à l'étudiant**. [...] Je pense que la première chose, c'est, **je déroule ma matière ou est-ce que je m'adresse à quelqu'un, quoi** » ;
- « J'essaie de donner l'image de quelqu'un de plutôt **disponible**. Pour les aider, pour **discuter**. Pour réfléchir, pour apprendre. Mais je me rends compte que j'ai quand même très peu de sollicitations de la part des étudiants, donc je suis pas sûre que ce soit la perception qu'ils aient des académiques en général. [...] Mais j'ai l'impression, comme je vous disais, que les étudiants sont plus dans une logique de transmission, c'est-à-dire que pour moi, l'accompagnement, bah, **faudrait qu'il y ait un peu une interaction**, qu'ils me demandent des choses et c'est quand même très, très... »;
- « Quand ils sortent de l'auditoire, **j'essaie vraiment de vérifier s'ils ont bien compris** et je pose aussi des questions et. Donc je pense en interaction avec les étudiants que je peux voir parce que après le cours pendant la pause, j'essaie aussi de parler avec les étudiants et donc si ça ne va pas, ils me le disent ».
- « Mais d'essayer d'avoir une bonne interaction aussi bien pendant le cours que pendant la pause ou après. **Cette interaction est nécessaire pour savoir ce qui va et ce qui ne va pas** ».

# Enseigner, un sport de combat

- « Et donc **ils ont des moments de reconnaissance**. « Ah, c'est ça, mais, ça, je reconnais la double violence. Le mépris par rapport à la classe sociale, ça passe par les médias, dans tous ses aspects », un peu de... On décortique les rapports de pouvoir ou de reproduction, ça marche très très bien, donc à ce moment-là, je crois qu'ils nous voient juste que « Waouh, tout ce qu'il y a à connaître », quoi, tout ce que **on ouvre des portes**. Je crois qu'en 3e année, [...] **ils nous demandent déjà plus des comptes** : « Pourquoi vous continuez à parler des fondateurs, y en a d'autres » ou et moi j'aime bien les deux, je vais dire, j'aime beaucoup les accueillir et de leur montrer que l'université est quand même mieux, exceptionnelle. On peut se poser ces questions et et vraiment un engouement pour pour le fait de comprendre, en tant que vraie compréhension et de comment ça ouvre des portes, même à l'action politique ou pas. [...] Mais **en première année** aussi, je dis que **ils sont ébahis** et tout, mais c'est pas tout à fait vrai parce qu'ils viennent avec des des conceptions qui leur viennent du secondaire, de leur famille, de la ville. Donc, c'est parfois **des débats très compliqués**, puisque c'est des débats auxquels moi j'ai plus, j'ai plus l'habitude de devoir débattre avec des gens qui me disent « je ne sais pas la théorie de l'évolution, c'est pas si sûr que ce soit une théorie ou que ce soit vrai », **aller chercher très loin dans mes propres ressources personnelles**, dans mon arsenal pour ne pas juste dire « Tu as tort, point voilà », et de **l'amener dans genre, vraiment une trajectoire d'apprentissage**. [...] Mais moi, c'est ce que j'adore, c'est que **ils viennent avec des choses**, par exemple Bourdieu, vous nous dites « mais est-ce que c'est pas juste un stéréotype, ça, la façon dont la classe populaire ? », c'est une bonne question. Voilà, alors **je passe une semaine à répondre à cette question dans ma tête**, je vais voir qu'est-ce qu'il a dit sur le stéréotype et répondre ».



# Enseigner, un sport de combat

- « Mais quand **ils me disent que Michel Foucault a inventé la prison**, « on sait pas par où commencer, en fait, Madame ». Mais bon par où je commence, je vous pose cette, au 20e siècle, la prison existe déjà depuis longtemps. [...] J'ai le problème qu'ils n'arrivent pas à faire la différence et quand je le leur dis « mais non, ça c'est pas lui qui le dit. C'est, c'est les juges du 19e sur lesquels lui travaille ». Ils ne voient pas le problème : « Oui, mais Madame, c'est la même chose ». Et donc, c'est comme s'il y avait pas de, **il y a pas de couches dans leur propre distanciation par rapport aux choses**. [...] **Des groupes hétérogènes**, hétérogènes. Ne fût-ce que par ses aptitudes, là. La personne qui n'a **aucune idée de Foucault** n'est pas le juge, n'est pas l'invention, et cetera et et celui qui dit « tiens, mais **Foucault, ce ne serait pas un peu Schopenhauer ?** » Il y en a un. La différence en première année est tellement flagrante **qu'on aurait quasi envie de pleurer**, quoi. C'est, mais comment on peut ? **Comment faire ?** En fait, les deux peuvent s'accrocher d'une façon ou d'une autre, mais c'est quand même que pour l'autre, ça va être compliqué, hein, de passer. [...] Et ça, pour moi, c'est la la plus **le plus grand compliment** qu'ils peuvent me faire, c'est de de venir me dire « avec des choses que **je sentais, mais là, je je comprends pourquoi**. Je comprends comment je pourrais me décoder ou le comprendre mieux ou je regarde différemment les nouvelles maintenant ». [...] Enfin, **il y a tout un monde qui s'ouvre** » ;



# Ne jamais stigmatiser les étudiants

- « [...] de praticiens qui se refilent des tuyaux des des ficelles du métier. Du genre, ne jamais, **ne jamais les accuser**, plutôt prendre avec humour quand quand l'auditoire part, un peu prendre avec humour, ne pas présupposer des choses chez eux, de l'ignorance, la bêtise du non intérêt et cetera, mais plutôt les prendre sur un enfin ça, c'est la base aussi en sociologie, hein, c'est la la **la performativité du stigmat** enfin de de **comment on les met en scène va déjà contribuer à comment ils vont se se comporter**. Ça, très vite, je l'ai compris, mais parce que **j'étais bien entourée**, au fait » ;



# L'observation des étudiants pendant les cours

- « Et, mais il y avait un degré de satisfaction, oui, dès le départ, j'avais **une boule au ventre en rentrant**, mais je suis, sinon j'aurais pas tenu. Dès le départ, je **je kiffe**, il y avait quelque chose qui se joue et je pense que ce qui m'accrochait le plus, c'était précisément de **voir des des étoiles allumées, parfois dans les yeux des étudiants** » ;
- « Les méthodes de pédagogie active, là, je suis, **je suis au contact d'eux tout le temps** et donc je sais s'ils ont compris ou pas. **Je le vois dans leurs yeux**, parce que je passe dans leur groupe et ils sont sur les résultats, là on on le voit, on voit, ils en sont. On, on sait, on sait rectifier le tir aussi » ;
- « je peux aussi être très teigneux, c'est-à-dire **qu'il y a pas une mouche qui vole dans mon auditoire**, parce que, parce que simplement ça me gêne dès qu'un étudiant est sans doute même excessif, de ce point de vue-là. Mais dès qu'un étudiant détourne la tête, j'ai passé un truc, je le vois tout de suite et donc je me demande s'ils ont compris ou pas, donc de ce point de vue-là, je suis plutôt un. Je suis sans doute assez assez sévère. [...] Ça m'arrive très souvent de m'interrompre parce que j'ai vu un qui s'est arrêté, parce que **j'ai vu un regard de détresse** » ;



# La théâtralité de l'enseignante, la peur des étudiants

- « **La toute première, je m'en souviendrai toute ma vie**, c'était un TP que je donnais de politique de santé avec un groupe de 25, c'était des master 2 et **j'avais un gros syndrome d'imposture** quoi. Je suis arrivé dans la classe, j'ai donné le change, alors je j'emploie beaucoup d'humour. J'ai vraiment donné le change, **j'ai fait un un one-man-show à moi tout seul**, je crois. Parce que je me rendais compte qu'en fait, **j'avais peur** de du fait que ces étudiants qui avaient quasiment le même âge que moi et même étaient qui étaient plus âgés, en connaissent plus que moi » ;
- « Comment, **comment alterner le côté showman d'un professeur et le côté apprentissage ?** » ;
- « tu expliques que **la formation théâtrale en improvisation avait été importante ?** Tu tu peux expliquer ? => Oui, donc c'est toujours pour pour parler devant un public donc donc **juste monter sur scène sans savoir ce qui va se se passer**. On faisait énormément d'exercices pour, par exemple, **garder aussi l'attention du public** et pour pour être... C'est pas aussi ouvert à des des inputs, je sais pas si si je m'explique clairement, mais oui, oui, mais donc le challenge c'est d'**être très ouvert, d'accepter ce qui se passe et de réagir et donc ça, ça, ça m'a donné confiance**. Je pense aussi de d'être toujours **très ouvert aux signaux qu'on peut avoir de de ses étudiants** et de de **juste accepter ce qui se passe et de de de réagir, d'interagir** à la base de de ce qui se passe. Donc je pense que ça se, en tout tout cas pour moi. Personnellement, je j'ai l'idée que c'est, on a tous ça, ça me permet de **créer plus de lien avec les étudiants** que... D'accord ? Ça va être aussi, alors, garder l'attention, je pense ».



# La théâtralité de l'enseignante

- « Comme on est nous-mêmes intéressés par notre matière et bien c'est quand éventuellement on sent que les étudiants ne ne prennent pas. Il y a plusieurs facteurs possibles, bien soit, c'est moi qui n'ai pas été au top pour enseigner, soit c'est parce que ils sont en train de digérer et du coup ils sont moins concentrés, soit c'est parce qu'ils savent que après il a été à une fête ou que sais-je, mais du coup se dire à la fin d'un cours, je sais pas, **ils m'ont regardé avec des têtes de veau**. Et **j'ai finalement seulement pu les intéresser à ce que j'ai dit, ont-ils seulement compris ?** Et ça, c'est pas gai, évidemment. Et donc du coup, **il faut chaque fois avoir une bonne dose d'adrénaline avant d'entrer sur la scène universitaire** parce que du coup, si on n'intéresse pas son public, si on ne le fait pas, c'est **comme l'humoriste** qui qui n'arriverait pas à le faire rire » ;
- « Donc là **j'avais pris une série de de codes d'animateur télé ou de stand-up** pour dans cet auditoire, une aide vraiment dans l'interaction, donc par exemple je je j'avais un **un micro baladeur** ou un micro-cravate, je ne donnais pas cours derrière le pupitre. **J'étais très souvent parmi les étudiants** et il y avait des petites saynètes impromptues qui qui étaient jouées et où on en débattait sur un problème d'actualité, et cetera. Et puis finalement, chemin faisant, je me suis rendu compte que ça, c'était **une attitude qui était somme toute assez élitare**. Et qui **mettait en difficulté des étudiants et des étudiantes qui venaient des écoles moins favorisées** et donc de milieux moins favorisés et qui était vraiment déstabilisés par ça » .



# Trouver la bonne distance

- « Parce que oui, il y a des styles qui conviennent plus que d'autres. Qu'on aime plus que d'autres, même plus écouter. Et très érudit ou quelqu'un qui est plus technique. Enfin voilà, je crois que c'est important, donc dans ce sens-là que j'aie pas tout l'auditoire, ça ne me dérange pas, mais j'ai jamais été dans une situation où personne ne vient, par exemple, ça, j'ai jamais eu. Et un autre moment de tension dont je me souviens, c'est, je suis très impatiente. Et parfois, ça me joue des tours. Donc **si je suis fatiguée, je suis impatiente et les étudiants disent n'importe quoi sur un texte qu'on vient de lire**. Au début, je pouvais vraiment être fâchée, contenu, enfin, ça se sentait, quoi. **Il y avait là la tension dans les cordes vocales**. [...] Donc je prends, j'ai plus une distance, je dirais que je suis devenue plus professionnelle et que la distance, une bonne distance, **l'art de la bonne distance, c'est pas rien** ».



# L'angoisse, le corps de l'enseignant

- « **Plus grande crainte ? Dépression** : je suis passée par un moment où la situation ici, quand moi je suis arrivée, a été très tendue et où l'après-coup, quelques années après, était quand même proche de j'avais les premiers symptômes du genre **pas savoir entrer dans le tram qui me mène à l'unif pour aller à une réunion**, ce genre de chose et ça, **c'est tellement overwhelming. Ça peut prendre tellement le corps que ça me fait quand même un peu peur.** Maintenant, je vois plus arriver donc voilà, ben la **la bonne distance m'a peut-être aussi aidée.** Mais c'est ma plus grosse crainte. Et peut-être de de, de voir disparaître les ces lieux où on peut vraiment réfléchir aux choses. **Sans être reprise, être traitée soit de raciste, non féministe de ceci et de cela,** ou sans être reprise par le gouvernement comme étant totalement inutile » ;
- « Et donc effectivement, après quelques cours, j'étais un peu plus à l'aise, mais au début, c'était, **je trouvais ça très stressant. On n'est pas du tout formés à ça.** Oui, on n'a vraiment aucune formation en tant qu'enseignant. Et et donc **les premières expériences ont été compliquées** » ;
- « Je sens que je vais **faire attention à moi** parce que **je suis proche du burn out.** Un moment, j'ai trop, ça va plus, quoi, tu vois ? Donc je, **je commence à mal dormir, je stresse,** je dors quelques heures parmi et donc je suis pas efficace la journée, c'est un espèce de cercle vicieux, donc moi, c'est vraiment la surcharge » ;



# L'angoisse, le corps de l'enseignant

- « la partie enseignement me faisait un petit peu peur, parce que **j'étais par exemple pas une étudiante qui aimait prendre la parole devant le groupe** ou qui faisait ses exposés avec plaisir et donc le fait de d'être en charge d'un groupe d'étudiants de B1, de, d'être enseignant, de parler et de **transmettre à un groupe, c'est quelque chose qui, qui, plutôt, me stressait.** Je dirais qu'au tout départ et en fait en rentrant dedans, assez rapidement, j'ai apprécié, j'ai je me suis sentie rapidement ou de plus, enfin à l'aise et de plus en plus à l'aise »;
- « En tous les cas que j'ai trouvé angoissant au départ, c'est-à-dire que on sort avec une thèse de doctorat ou dans laquelle **on est censé avoir démontré ses capacités scientifiques. Et puis on nous dit « Bah, voilà un auditoire dans lequel il y a 500 personnes. Vous allez maintenant leur donner cours »** et je trouve que le challenge enfin, moi j'aime bien les défis, donc le le le challenge est à la fois très beau à remporter et à la fois, euh, un peu angoissant parce qu'il y a une responsabilité tout de suite très lourde, je trouve de se dire, bah voilà, on a à la tête un peu l'histoire qu'on ne doit pas décevoir, qu'on doit essayer d'accrocher dans un parcours et **on se sent à poil** donc voilà, ça ça mon expérience de l'époque ».



# L'angoisse, le corps de l'enseignant

- « À un moment, je me rendais compte que **j'arrivais en dérapage non contrôlé, tu vois, pour pour arriver à donner mon cours** et je me suis dit à un moment je me disais mais **quelle image, est ce que je leur envoie de la femme qui est en train de vouloir tout gérer ?** Maintenir son couple, ses 3 enfants et quand même de donner cours et ça, ça a été vraiment décisif. C'est un moment de leur dire « OK, moi, ce que j'ai envie de le renvoyer, c'est l'image de d'une fonction qui est chouette à embrasser, qu'on a envie, et caetera ». Et ça m'a vraiment permis de de si tu veux à certains moments de me de **me poser, quoi** et de me dire « **non, je vais pas arriver en courant avec mon mon sac à moitié pendant sur mon bras parce que c'est mon ressenti** ». Je vais **juste prendre le temps, tu vois et et et et tenter de les ancrer et faire passer le message** « Vous voyez qu'on peut être une femme épanouie, mère épanouie [...] Oui, je peux pas dire que je suis arrivée avec une confiance, boostée en moi et je me suis dit « **merde, maintenant je dois faire mes preuves au niveau enseignement** » **tout en continuant à montrer que au niveau scientifique, j'étais pas une imposture**. Tu vois donc, **challenge**. Et, mais il y avait un degré de satisfaction, oui, dès le départ, **j'avais une boule au ventre en rentrant**, mais je suis, sinon j'aurais pas tenu » ;
- « **Au niveau du contenu, j'ai des angoisses parfois extrêmes par rapport à ce que j'enseigne**. Sur des concepts utilisés, sur des des théories que j'aurais mal comprises ou pas sûr de ce que tel auteur en fait a voulu dire, ça, ah, je n'arrive pas à comprendre ce qu'il a voulu, ce qu'il a voulu dire là. Mais du coup, j'ai dit ça et cetera. Et donc parfois, je, au tout début hein, mais ça m'arrive encore. **Je passais des des heures, hein après, dans mon lit, à m'interroger sur ce que j'ai dit**, à me rendre compte que j'avais éventuellement fait des erreurs ou ce genre de chose que, du coup, je m'obligeais à d'avoir rectifié le le cours d'après cetera. Et ça, **cette angoisse de de de me tromper** en fait. Et c'est très facile de se tromper ».



# L'angoisse, le corps de l'enseignant

- « **C'est un cours qui, encore là maintenant, me demande vraiment beaucoup, beaucoup de beaucoup, beaucoup d'énergie.** Donc ici j'en suis venu à essayer la plupart du temps, je donne le cours le lundi à 10h45 à ne rien avoir en début d'après-midi, **je rentre à la maison, je dors,** quoi donc c'est voilà **si on veut tenir les étudiants en grand auditoire.** En tout cas, cela parce que je pense que, par exemple, les étudiants de la faculté de droit, c'est quand même un peu différent. **Il faut donner beaucoup, beaucoup de soi** et donc je pense que là je vois, j'ai, j'ai, j'ai des amis qui sont **comédiens au théâtre** et donc j'ai l'impression qu'il y a quelque chose de cet ordre-là en plus. **À priori au théâtre, les gens viennent pour voir la pièce. Rien ne les y oblige ici.** Une fois qu'ils payent leurs études, ils sont obligés d'aller en tout cas de de suivre un cours et d'avoir un examen sur ce cours »;
- « Quand je donnais les TP, je suis de nature très, très très très inquiète, très nerveuse, très peu sûr de moi et donc **donner cours a toujours été un immense défi challenge. C'est vraiment, j'ai peur quoi.** Et pourtant, je suis devenu prof [...] Les cours. **Je ne dors pas la veille, j'étais malade le matin jusqu'à donner les cours, j'étais bouffé d'angoisse** » .



# Les évaluations par les étudiants

- « les évaluations sont bonnes. Les étudiants dans les évaluations anonymes me disent que **le cours est bien donné, que le cours est clair, que je parle pas enfin trop vite et que parfois que je m'adresse un peu à l'élite** » ;
- « Mais qu'est-ce que j'ai eu quand même comme nœud ou de tension ? Alors, quand je suis arrivée ici la première année qui était mon année probatoire et donc on appelle, on regarde les évaluations de très près parce que c'était peut-être la 2e, parce que je ne me souviens pas que le doyen avait lu ça, mais il y avait un étudiant et ça m'avait une étudiante. Qui avait dit « **elle n'est pas à sa place ici** » et **ça m'a fait mal**, ça, je ne sais pas pourquoi c'est quelque chose qui m'a fait mal, parce que je me suis dit « oui, bon, moi-même, j'ai des antécédents migratoires, **je suis femme, j'ai un accent** », donc je ne savais pas ce qu'il il ou elle voulait dire par là, mais **c'est un truc qui m'est resté** et qui fait quand même que de lire des évaluations pour moi, parfois **j'ai envie de dire à mon compagnon « lis-les avant moi »**. Ah oui, oui, pour juste ne pas. Et **c'est une phrase, mais c'est fou à quel point tout le reste disparaît**. On peut sans évaluation, il y en a un qui lâche juste ça et **c'est comme si ça allumait tout donc** ».





Pour ne pas conclure

# Du côté du contexte

- Un **contexte difficile**, complexe, constamment en évolution rapide ;
- Un contexte de sous/définancement massif ;
- Des étudiants et des enseignants pleins de **bonne volonté**, qui font ce qu'ils peuvent dans un contexte plein de **tensions**
- => de **fragiles équilibristes** ;
- Un contexte qui **brouille les pistes** quant à ce que sont la réussite ou l'échec ;
- Un contexte qui **redéfinit la réussite** : elle dépasse la simple validation des crédits, le fait d'être à l'heure, elle est plurifactorielle et ne doit pas s'obtenir au détriment des dimensions personnelles, familiales, amicales, amoureuses.
- Pas un enseignement supérieur, mais quatre formes distinctes (U – HÉ - EPS – ESA), où se déploient des cursus très différents, porteurs de **réussites tout aussi hétérogènes**.



# Du côté des étudiants

- **Des étudiantS doublement pluriels :**
- - des profils hétérogènes, des types d'étudiants différents ;
- - des différences intra-individuelles parfois très fortes ;
- Des étudiants qui nous rappellent **qu'ils n'ont parfois que nous** pour les aider à réussir.



# Du côté des enseignants

- Loin du cliché de l'académique mandarin, sûr de lui et de sa réussite, des académiques en proie **au doute**, à **l'angoisse**, à la dépression, à une remise en cause perpétuelle, à un souci de bien faire extrême
- => les étudiants le savent ? ;
- Des académiques **soucieux de soutenir la réussite** des étudiants ;
- Un fréquent **syndrome de l'imposteur** ;
- Une **théâtralité de l'enseignement en grand auditoire revendiquée ou rejetée**, car supposée élitaire ;
- Une **attention permanente aux signes**, aux indices que renvoient les étudiants durant les cours ;
- **De premiers moments très éprouvants** : nécessité d'une formation, d'un accompagnement.





Merci pour votre attention et...  
bonne recherche de votre équilibre