

Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants

Quelques documents pour l'accompagnement pédagogique des enseignants

Dossier conçu à l'issue de deux recherches subventionnées par le Ministère de la Communauté française de Belgique :

- *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles.*

Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E., Philippe, J., Wallenborn, G. (2003) *Etude épistémologique, didactique et textuelle des savoirs enseignés à l'Université et dans les Hautes Ecoles*. Rapport de recherche subventionnée. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.

(Texte accessible en pdf sur le site de l'Administration de Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/rech1.asp?page=2>)

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

Rey, B., Compère, D., Lammé, A., Vanderlinden, A., (2004) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Rapport final 2003-2004. Recherche subventionnée. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.

Rey, B., Baillet, D. Compère, D., Defrance, A., avec la collaboration de Lammé, A., (2005) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Rapport de recherche subventionnée. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.

Service des Sciences de l'Education
Université Libre de Bruxelles

Septembre 2005.

PRESENTATION DU DOSSIER

A l'origine de ce dossier : des investigations sur le terrain.

Les recherches dont sont issus les éléments du présent dossier ont porté sur des cours de l'enseignement supérieur, tant à l'Université qu'en Hautes Ecoles. Chacun des cours investigués a été abordé comme un univers en soi, lieu de **pratiques du savoir : celles des enseignants et celles des étudiants**. Une démarche descriptive, puis explicative de ces pratiques a été menée. Des observateurs tant novices qu'experts dans les disciplines concernées, ont suivi des séances de cours en auditoire. Des entretiens ont été menés avec les différents acteurs. Enfin, des enquêtes plus extensives auprès des étudiants de ces cours, ont permis de dégager quelques tendances générales.

Ces investigations ont dû être limitées aux domaines de la **physique**, de la **psychologie**, de **l'histoire de l'art** et, occasionnellement, de la philosophie. Cependant, les tendances qui peuvent en ressortir pourront intéresser les enseignants d'autres disciplines. Les questionnements à propos des contraintes qui pèsent sur les cours, et ceux qui visent à cerner les difficultés d'apprentissage des étudiants, peuvent s'appliquer à d'autres domaines.

La démarche générale proposée

- Analyser ce qui est singulier, spécifique, à un cours dans une discipline donnée ;
- prendre en compte la complexité propre aux situations des enseignements ;
- tenter de comprendre l'impact du rapport au savoir des étudiants.

Fort peu de prescriptions universelles sont permises, car tant les pratiques des enseignants que celles des étudiants sont le résultat d'interactions nombreuses. Aussi le lecteur ne trouvera-t-il pas ici de recettes, mais plutôt des **guides de réflexion** pour, s'il le souhaite, examiner ses propres exigences.

A qui s'adresse-t-il?

- Aux enseignants du supérieur qui s'interrogent sur leurs pratiques ;
- aux personnes chargées de l'accompagnement ou de l'initiation pédagogique des ces enseignants:
 - les responsables de cours du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES), et les enseignants qui accompagnent leurs nouveaux collègues des Hautes Ecoles
 - les conseillers pédagogiques dont les universités ou facultés sont amenées à se doter.

Les documents

Chaque document de ce dossier a été conçu pour pouvoir être exploité séparément, même s'il peut renvoyer aux autres. Les modes d'exploitation sont multiples : lecture de réflexion ou point de départ d'autres activités personnelles (prise d'information, questionnement, voire investigation sur ses propres pratiques), ou en groupe (échanges, analyse d'autres cas, ...)

- *Les cours dans l'enseignement supérieur ou universitaire. Quelques concepts pour saisir leur spécificité*
- *Les champs de contraintes du savoir enseigné dans le supérieur*
- *Quelques facettes des difficultés d'apprentissage des étudiants. (« On connaît la chanson » ?)*
- *De la pratique de l'enseignant à celle de l'étudiant. (Un malentendu ... Cas d'un cours de physique en Haute Ecole)*
- *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants : sélection de références.*

Les documents du dossier sont accessibles sur le site <http://www.enseignement.be>, espace « Professionnels ».

Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants

Dossier conçu à l'issue de deux recherches subventionnées par le Ministère de la Communauté française de Belgique, portant sur les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir des étudiants, à l'Université et dans les Hautes Ecoles (2004-2005). Les différents documents du dossier sont accessibles sur le site <http://www.enseignement.be>, espace « Professionnels ».

Quelques facettes des difficultés d'apprentissage des étudiants

(« On connaît la chanson » ?)

Paroles d'étudiant

- *« Il est tellement dans son monde, et il y a une telle distance entre lui et nous »*
- *« On nous montre beaucoup de chose sur lesquelles nous devons réfléchir, une autre façon de voir le monde, et parfois j'ai peur de partir complètement..., » (sic)*
- *« Il ne se met pas à notre niveau, c'est dommage ! Il devrait parfois redescendre sur terre et comprendre nos difficultés. »*
- *« C'est un cours qui pose pas mal de problèmes. Il remet en question toutes les bases que l'on a eues... »*
- *« Il n'y a pas de structure. Pour moi, c'est abstrait. Il part dans tellement de trucs... »*
- *« ...il part subitement dans un long développement et puis dans un autre qui n'a rien à voir avec ce qu'il vient de dire et alors on ne sait plus de quoi il est question. »*
- *« La prise de note est pour moi très difficile ; je ne sais pas à la fois écouter et prendre note. »*
- *« ...quand c'est théorique j'ai du mal à m'imaginer avec la réalité. Dans la pratique, on voit la réalité. »*
- *« C'est un peu mal structuré, on ne sait pas de quoi il parle, ni pourquoi on parle de ça. »*
- *« Au moment même je ne comprends pas trop, mais c'est en relisant ... ».*
- *«... mais c'est pas qu'il manque d'ordre, mais il a tellement de trucs dans sa tête ... Il faut être super concentré, prendre le plus de notes possibles, et tout ce qu'il dit, eh bien il ne le dit pas pour rien... »*
- *« Ce n'est pas comme dans le secondaire. Maintenant il n'y a pas une théorie qui est meilleure qu'une autre, il y a plusieurs possibilités de raisonnements quoi ».*
- *« Dès les premiers jours, quand on arrive, on est face à des gens qui font des conférences. »*

I. Introduction

Si, en tant qu'enseignant du supérieur, nous souhaitons accompagner les étudiants dans leur accès au savoir d'un enseignement, à quels aspects devons-nous être attentifs ?

La littérature met surtout en avant les difficultés liées à des carences exprimées en termes de manque ou de déficit : manque de méthodes, maîtrise insuffisante de la langue française, déficits cognitifs antérieurs attribués à l'enseignement secondaire ou encore liés à l'appartenance sociale de l'étudiant.

Des investigations récentes ont cherché à éclairer ces difficultés par d'autres facteurs intrinsèquement liés au rapport que l'étudiant entretient avec le savoir. Ce rapport peut être perçu selon deux composantes :

- les tendances, attitudes, de l'étudiant dans toutes ses relations au monde (Voir les écrits de Charlot, Beautier, Rochex ¹) au moment où il entame des études supérieures,
- ses perceptions des caractéristiques spécifiques à certaines formes du savoir enseigné.

Différentes difficultés rencontrées par les étudiants ont été dégagées de cinq dimensions tendant à rendre compte de certains obstacles et situations d'échec:

- la relation au sens,
- ce qui est jugé important dans le savoir et de la manière de l'aborder,
- le « contrat » didactique,
- la relation identitaire et/ou affective au savoir,
- les attitudes d'études.

Ces dimensions sont à considérer en constantes interactions.

Chaque dimension sera systématiquement et brièvement définie afin de cerner le plus précisément possible la problématique évoquée. Elle sera illustrée par des éléments recueillis selon différentes formes : des paroles d'étudiants lors d'entretiens individuels, à différents moments dans le déroulement du cours, des réponses écrites lors d'enquêtes, des résultats chiffrés d'enquête, jugés particulièrement éclairants.

On trouvera en fin de texte quelques pistes susceptibles d'orienter des choix pour prendre en compte ces difficultés.

Remarque préliminaire :

Les différentes facettes illustrées ci-après ainsi que les pourcentages avancés sont extraits d'une recherche portant sur les pratiques pédagogiques et le rapport au savoir des étudiants dans trois champs disciplinaires : l'histoire de l'art, la physique et la psychologie et ce, tant en Haute Ecole qu'à l'université.

¹ Voir le document *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants : sélection de références* du dossier *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants*

II. La question du sens des énoncés ou concepts enseignés

2.1 Explication de la dimension

Dans le supérieur, oralement au cours ou par écrit dans les documents destinés aux étudiants, l'enseignant est presque toujours amené à exposer des notions en faisant appel pour les expliquer, à d'autres notions étudiées ailleurs ou ultérieurement. La conséquence est qu'un enseignant du supérieur a souvent du mal à définir un terme nouveau qu'il introduit, notamment au début d'un cours. Car ce terme ne pourra être compris d'une manière rigoureuse que lorsque les étudiants connaîtront d'autres termes. Mais ceux-là, à leur tour, ne peuvent être compris que si on possède le premier.

C'est au terme d'un parfois long parcours que s'opère pleinement cette appropriation ; ce parcours réclame de la part des étudiants d'accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant.

Et par ailleurs si les termes sont définis, ils ne sont pas nécessairement exemplifiés.

2.2 Tendances, attitudes générales des étudiants

Si tout en manifestant leurs inquiétudes, certains étudiants semblent accepter de ne pas comprendre tout dans l'instant ...

- *« Au départ, c'était la grosse panique car tout me paraissait incompréhensible, mais au fil des cours, on s'y habitue. »*
- *« Je suis vraiment dans le vague ... enfin, non... je crois qu'avec le temps les choses doivent peut-être progressivement se mettre en place. »*
- *« Tout n'est pas clair au départ, mais il reprend d'un cours à l'autre des choses qu'il a dit (sic), et c'est après plusieurs cours que l'on comprend. C'est souvent fort flou, mais tout doucement les choses se mettent en place. »*

... d'autres étudiants peuvent se montrer plus critiques :

- *« Les rares étudiants qui posent des questions sont frustrés de ne pas avoir la réponse attendue, et bien souvent ils ne comprennent toujours pas mieux ... C'est souvent encore plus confus dans leur tête et très peu de gens ont une réponse à leurs attentes. »*
- *« ... de toute façon, on ne voit pas où il veut en venir : ce qu'il dit semble toujours inachevé et puis il fait comme si on comprenait certaines choses alors que... »*
- *« C'est un peu le savant fou qui est parti dans ses explications à lui, mais qui ... comment dire ... je crois qu'il comprend que les gens ne comprennent pas mais il n'arrive pas à expliquer plus simplement les choses. »*
- Une étudiante rapporte ce que dit un enseignant en auditoire :
« Ca je ne peux pas vous expliquer, vous le verrez par vous-même, c'est dans les notes. »
Elle poursuit :
« Le prof est payé pour nous donner cours, et il ne sait même pas nous expliquer tel notion. Quand je ne comprenais pas au cours précédent, je comprenais encore moins au cours d'après. »
- *« il part subitement dans un long développement et puis dans un autre qui n'a rien à voir avec ce qu'il vient de dire et alors on ne sait plus de quoi il est question. »*

2.3 Perceptions des caractéristiques spécifiques à certaines formes de savoirs enseignés

Le temps de l'apprentissage :

A propos d'un cours d'histoire de l'art en Haute Ecole :

- « *J'ai beaucoup de questions qui restent sans réponse, mais il a réussi à ouvrir des pistes. Maintenant bien sûr tout le travail reste à faire.* »

A propos d'un cours de psychologie à l'Université :

- Lorsque l'enseignant renvoie les étudiants aux notes de cours, une étudiante rétorque : « *Le prof est payé pour nous donner cours, et il ne sait même pas nous expliquer tel test psychologique* ».

Globalement, il apparaît que plus ou moins 75% des étudiants de première année à l'Université déclarent accepter effectuer des recherches complémentaires pour combler les implicites du cours. En revanche, cette attitude semble caractériser moins de la moitié des étudiants des Hautes Ecoles.

Complexité de la syntaxe, technicité du vocabulaire :

A propos d'un cours de psychologie à l'université :

- « *... processus proximaux augmentent le niveau du fonctionnement développemental effectif et par là augmentent la proportion des différences individuelles attribuables au potentiel génétique actualisé pour les comportements envisagés. Tout est expliqué après ... il y a des exemples et tout ça, mais ...* »
- « *... il y a beaucoup de notions scientifiques et il est important de bien maîtriser le jargon utilisé dans le cours. Pour une personne n'ayant jamais eu de cours scientifique poussé, la compréhension peut être difficile.* »

A propos d'un cours d'histoire de l'art à l'Université :

- « *Maintenant que j'ai étudié ce cours, cette chronologie me semble être très difficile à étudier, très philosophique et théorique, je ne m'attendais vraiment pas à ça.* »
- « *Il parle comme un conférencier, et cela est très fatiguant pour la prise de notes et pour assimiler ce qui est dit... C'est difficile de gérer tout ce savoir... Il faut déjà avoir de bonnes notions de l'art de ce XXème siècle pour pouvoir suivre correctement le cours.* »
- « *Ce serait bien quand on emploi des mots comme ça, comme 'icône', de donner l'explication étymologique. L'image que l'on se fait de certains mots nous empêche parfois de comprendre, et puis les mots peuvent parfois signifier tellement de choses...Il s'agit de comprendre avec les mots justes* » (sic)
- « *Ici on parle d'un mouvement, et puis on parle d'architecture et puis on reviens (sic) sur le même mouvement et on le dit pas vraiment et on ne s'en rend pas toujours compte que c'est le même parce que maintenant on parle de peinture...* » (sic)

Pour ce même cours, à la question « Comment décririez-vous ce cours à un étudiant débutant ? », un étudiant écrit :

- *« Il est fort différent des autres cours d'art car il fait appel à des notions et concepts plus philosophiques qu'il n'est pas toujours aisé de comprendre. De plus il s'ancre fort dans le contexte historique. Cela dit, ça aide beaucoup d'avoir déjà eu un cours d'art du XXe siècle plus abordable (secondaire), et moins « scientifique » (je ne trouve pas d'autre mot) et d'avoir déjà une bonne connaissance de l'histoire du XXe siècle. »*

Près de la moitié des étudiants interrogés, tant à la Haute Ecole qu'à l'Université, et ceci pour les trois champs disciplinaires investigués – excepté pour le cours de physique à l'Université –, déclarent connaître des difficultés lorsque le cours ne se réfère pas directement à la vie courante.

III. Ce qui est jugé important dans le savoir

3.1 Explication de la dimension

Deux pratiques peuvent orienter le choix des notions enseignées, et en conséquence la manière d'aborder le savoir.

La première correspond à celle des producteurs mêmes du savoir – les chercheurs. Dans ce cas doit apparaître le caractère construit du savoir, en constante évolution, sans occulter ses impasses, ses controverses, bref son instabilité. Ce choix implique que l'enseignant se donne l'exigence d'aborder le savoir au travers de grilles de lectures multiples et ouvertes. La situation d'enseignement mise en œuvre est alors façonnée pour que l'accès au savoir soit dévolu à l'étudiant, sans en masquer les aspérités.

La seconde pratique est celle, en perspective, du champ professionnel, et/ou correspondant aux savoirs attendus dans la suite du cursus : les connaissances jugées incontournables pour l'exercice d'un métier, et les facettes multiples de l'identité qui s'y rattachent. Ce choix implique de l'enseignant mette en exergue le caractère exploitable des savoirs enseignés.

3.2 Tendances, attitudes générales des étudiants

- *« On n'y voit pas spécialement l'intérêt (d'ailleurs on ne nous l'a jamais expliqué), t'as plus qu'à prendre des vitamines et tout mémoriser. »*
- *« On nous montre beaucoup de chose sur lesquelles nous devons réfléchir, une autre façon de voir le monde, et parfois j'ai peur de partir complètement ... » (sic)*
- *« Tout le monde ne partage pas mon opinion et la plupart des étudiants sont en demande d'un apprentissage technique, sans plus ; ils n'apprécient pas trop de débattre du cours et de concepts qu'ils jugent trop théoriques. »*
- *« Il me semble que l'on peut interpréter ce qu'il dit de mille façons différentes et je me dis parfois que ce qu'il nous dit, c'est du n'importe quoi..., enfin non..., c'est très certainement parce que je n'ai pas compris. »*

- « *Il ne se met pas à notre niveau, c'est dommage ! Il aimerait, c'est vrai, que l'on comprenne comme lui le veut, mais c'est pour nous pas toujours facile, et cela il devrait le comprendre aussi. Il devrait parfois redescendre sur terre et comprendre nos difficultés.* » (sic)
- « *Quand on sort des études secondaires, il y a des connaissances mais surtout une façon de faire que l'on n'a pas et qui est importante pour entamer ce type d'étude, comme le cours de philosophie. A l'unif on vous demande tout le temps de vous mettre à la place de quelqu'un d'autre et si vous n'apprenez pas cela à l'école...* » (sic)
- « *On a pas vu la matière avant. En fait, on suit le mode d'emploi sans savoir ce que l'on fait réellement, sans savoir qu'elle est la logique derrière.* »
- « *On a des difficultés à faire des liens, y'a un décalage beaucoup trop grand entre la pratique et la théorie.* » (sic)
- « *Pour comprendre l'intérêt de ce cours, il faut se placer dans la situation du chercheur que nous serons peut-être plus tard.* »

3.3 Perceptions des caractéristiques spécifiques à certaines formes de savoirs enseignés

A propos d'un cours d'histoire de l'art en Haute Ecole :

- « *Quant je suis arrivé ici, je pensais qu'on allait m'apprendre à dessiner, et tous ce qui entourent les techniques spécifiques au domaine de l'illustration. Je pensais que le reste, c'était à moi de le faire... mais j'ai très vite compris que les cours consistent plus en un travail d'expérimentation et de recherche.* » (sic)
- « *Voilà que l'année se termine et qu'est-ce que l'on a fait réellement en un an, nous n'avons pas touché vraiment à des réalités professionnelles.* »

A propos d'un cours de physique en Haute Ecole :

- « *Pour moi, le graduat est beaucoup plus utile qu'une licence. ... Ici il y a pas de savoirs inutiles, tout ce qu'on voit on doit appliquer. Que ce soit en électricité, en électronique, c'est toujours des trucs de base qu'on doit savoir.* »
- « *Quand je finis, de trouver une bonne place de travail et de bien rentrer dans la vie active, voilà c'est tout ce que j'attends ! ... Y'a plein de débouchés en électronique, j'ai vraiment envie de commencer à travailler.* »

A propos d'un cours de psychologie à l'université :

- « *Heureusement, quelques exemples viennent concrétiser le cours, par exemple, l'exemple des patients cérébro-lésés, ce qui en accentue l'intérêt. C'est la preuve qu'une science ne flotte pas dans l'esprit du professeur mais part bien d'application.* »

De nombreux étudiants (près de 80%), tant à la Haute Ecole qu'à l'Université, et ceci pour les trois champs disciplinaires investigués – excepté pour le cours de physique Université -, accordent de l'importance à la prise en compte de savoirs en lien avec leur future profession (la pratique cible).

Parmi ces étudiants deux profils se dégagent. Le premier accorde autant d'intérêt à la pratique cible qu'à la problématisation des savoirs et à leur justification. En revanche, le second groupe d'étudiants semble déstabilisé lorsque la présentation des savoirs dévoile leur

instabilité. Ainsi, plus d'un tiers des étudiants déclare être dérangé quant l'enseignant présente plusieurs manières de voir une même question.

Voici comment ils expriment leurs difficultés.

A propos d'un cours d'histoire de l'art à l'université :

- *« Dans l'art on reste face à des questions... mais on doit trouver une interprétation. Si on ouvre la voie à plein d'interprétations, il y en a une seule qui est la bonne, c'est cela qu'il faut trouver. C'est cela que je reproche à l'art moderne : trouver mille raisons à n'importe quoi et qui souvent se contredisent. »*

A propos d'un cours de psychologie à l'université :

- *« ...il a expliqué avec la régression vers la moyenne que cela discréditait les thèses évolutionnistes de Darwin, et par contre que c'était expliqué par l'héritabilité ou un truc du style quoi ... faut que je relise mes notes. »*

IV. Le contrat didactique

4.1 Explication de la dimension

La notion de « contrat » suggère le caractère explicite de la mise en place d'une situation mettant en jeu différentes personnes. Il est signé délibérément par différentes *parties*. Dans une situation d'enseignement, se noue progressivement une relation qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, aura la responsabilité de gérer.

Mais le jeu pédagogique et ses contraintes², pose doublement problème. D'une part l'étudiant ne peut négocier l'essentiel des clauses (les grandes orientations prises en amont par les responsables du cursus, le moment où le cours est donné, ...). D'autre part, le seul « contrat » absolument explicite serait celui dans lequel l'enseignant parviendrait à détailler et à faire comprendre exactement les résultats qu'il attend des étudiants lors de son évaluation. Or personne ne connaît les moyens infaillibles qui garantiraient l'appropriation par l'étudiant des connaissances visées.

Dès lors, les attentes de l'enseignant peuvent être perçues comme frustrantes et opaques; elles peuvent être sources de malentendus qui se manifestent à l'occasion de l'évaluation.

4.2 Tendances, attitudes générales des étudiants

- A propos du questionnaire d'examen : *« je ne m'attendais pas à un questionnaire aussi dur. Je ne pensais pas qu'il allait poser des petits détails à ce point ! »*

² Voir le texte *Les champs de contraintes du savoir enseigné dans le supérieur* du dossier *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants*

- A propos des articles à lire et de l'importance à leur accorder pour l'examen : *« A la limite, il fallait vraiment étudier les textes, alors que c'était juste pour nous informer, je pense quoi, enfin, je ne sais pas. »*
- A propos de ce qu'il faut étudier : *« En ce moment je me demande ce qu'il serait utile, qu'est-ce qui ne serait pas utile d'étudier... il y a tellement d'informations. Ce qui va me paraître insignifiant, ça va paraître essentiel pour lui. »*
- *« L'examen est un peu difficile à deviner ; on ne sait pas trop comment se préparer pour l'examen. »*
- *« Les exigences ne sont pas claires, mais c'est volontaire de sa part. Il veut pas nous dire que c'est comme cela qu'il faut faire. » (sic)*
- *« Il peut nous demander beaucoup de choses. »*

4.3 Perceptions des caractéristiques spécifiques à certaines formes de savoirs enseignés

Frustration due à la forme de l'examen :

A propos d'un examen de psychologie à l'université :

- *« Ce n'était pas en soi très compliqué ; il fallait juste avoir compris le cours. ... quand on a compris et étudié le cours, je trouve que ce serait plus intéressant de faire des questions ouvertes {que des « vrai-faux »} et de pouvoir, je ne sais pas moi, discuter sur le cours. »*

A propos d'un examen d'histoire de l'art à l'Université :

- *« Maintenant que j'ai étudié ce cours, cette chronologie me semble être très difficile à étudier, très philosophique et théorique, je ne m'attendais vraiment pas à ça. »*

A propos d'un examen d'histoire de l'art à la Haute Ecole :

- *« ... il nous parle de choses qui nous font tellement réfléchir que je pensais qu'il allait poser des questions testant notre compréhension en nous demandant par exemple d'illustrer ses propos par d'autres exemples... je pensais qu'il fallait vraiment s'investir dans une réflexion... et en fait non, c'est quand même de la mémorisation et c'est cela qui m'a bloquée. »*

Bien que la forme de l'examen ait été précisée (parfois à plusieurs reprises) pour tous les cours investigués, il apparaît que les étudiants n'ont ni réellement compris en quoi il consisterait, ni comment ils devaient s'y prendre pour optimiser leurs chances de réussite. Certains ont été surpris par la précision des réponses attendues, d'autres ne se sont rendus compte de la complexité du cours que devant leur épreuve, d'autres encore s'attendaient à des questions portant plus sur la réflexion et la compréhension de la matière et ont été étonnés devant des questions de restitution. Enfin, certains étudiants semblent considérer que des examens à questions fermées (par exemple : vrai/faux, questions à choix multiples, etc.) ne leur permettent pas de montrer ce qu'ils ont compris et étudié.

Perception de l'importance du vocabulaire :

A propos d'un examen de psychologie en Haute Ecole :

- Après l'examen, une étudiante déclare : « *il ne suffisait pas de mettre ses mots, il fallait mettre les mots qu'il [l'enseignant] attendait. Je n'avais pas tout étudié par cœur par cœur, et j'ai tout bien compris, mais à ma façon quoi...* »
- Au sujet d'un examen prenant la forme d'un texte lacunaire : « *On aurait peut-être pu mettre dix mots et la phrase aurait toujours eu le même sens quoi...* »

Il apparaît que certains étudiants ne perçoivent pas l'importance du vocabulaire étudié au cours. Pour ceux-ci, un mot peut aisément être remplacé par un autre sans qu'ils y perçoivent une perte de sens. Ce type d'erreurs indique que la synonymie est, chez ces étudiants, très approximative.

V. La relation identitaire et/ou affective au savoir

5.1 Explication de la dimension

A l'entrée dans l'enseignement supérieur, certains étudiants éprouvent une difficulté à accepter de changer leur rapport au savoir et au monde. La relation au savoir peut alors devenir dépendante des convictions, des ambitions du sujet.

Cette manière d'être peut s'expliquer par différentes combinaisons de facteurs : leur origine socioculturelle, leur histoire personnelle, la pratique du savoir enseigné dans le secondaire, etc. L'histoire singulière des sujets peut les conduire à souhaiter des chemins balisés, des repères rassurants, et à réagir – de différentes façons – à une nouvelle situation d'enseignement.

Cette attitude se manifeste de différentes manières, allant d'une adhésion partielle à l'opposition portant tantôt sur les propos de l'enseignant, tantôt plus directement sur sa personne.

5.2 Tendances, attitudes générales des étudiants

Acceptation ou non de se remettre en question :

Un nombre important d'étudiants paraît sensible aux modifications induites par les cours tant sur leur manière de percevoir le monde que sur leur personne :

- « *Je refuse de rentrer dans des normes, des conformités, et donc ce que les gens aiment par principe. Il y a beaucoup de choses que j'aimais par phénomène de mode et donc pas pour de bonnes raisons.* »
- « *Les choses se mettent tout doucement en place. Il y a des façons de pensée qu'on a depuis toujours et lui vient nous donner d'autres pistes qui contredisent notre façon de voir les choses, mais c'est pas en 6 mois que cela va se débloquer. Je crois que ce qu'il nous dit est juste, mais on ne peut pas vraiment encore réellement l'intégrer.* » (sic)

- « Pour bien réussir dans ce cours, je pense qu'il faut se détacher de ce qu'on connaît, de se défaire d'une certaine façon de voir les choses, se défaire de certains jugements à l'emporte pièce. »

Pour d'autres, toute transformation de soi semble refusée. Les dires de l'enseignant apparaissent arbitraires pour ces étudiants :

- « Son discours, c'est ses choix à lui, sa philosophie qu'il se fait du monde, mais cela ne correspond pas à la manière dont je pense. »
- « Ce que je n'aime pas, c'est ce besoin de provoquer, c'est de la provocation gratuite. Je ne suis pas d'accord avec cette vision là de la vie, de la société que cet auteur peut avoir. Je ne partage pas et je ne comprends pas, c'est lié. »
- « Ce cours est pour moi très important, mais j'aimerais en discuter davantage avec d'autres personnes, il faut que je lise, il faut que j'aie vu dans des livres pour prouver que ce qu'il dit est vraiment vrai. »
- « ...s'il s'agit de donner son avis sur telle ou telle chose et de l'argumenter, il y a intérêt à aller dans le sens de ce qu'il raconte ... »
- « Il a un attachement à certains peintres plutôt qu'à d'autres et dans les questions plus générales où on doit illustrer certains mouvements, cela me pose un problème. C'est un point de vue très personnel et étudier le point de vue d'une autre personne... »

5.3 Perceptions des caractéristiques spécifiques à certaines formes de savoirs enseignés

L'acceptation de changer ses représentations :

A propos d'un cours d'histoire de l'art à la Haute Ecole :

- « Cela m'a donné un autre éclairage sur l'histoire de l'art, cela m'a montré que l'on peut aborder l'histoire autrement que de la façon scolaire que j'ai connue dans le secondaire. »
- « J'ai pourtant suivi durant deux années des cours d'histoire de l'art, et maintenant j'ai l'impression de ne plus rien connaître. C'est tellement différent de ce que j'ai connu. Enfin, je ne sais pas..., c'était un cours qui suivait une chronologie, le 17^{ème}, le 18^{ème} siècle et tout ça... »

A propos d'un cours de physique à l'Université :

- j'ai eu l'impression de pratiquer la physique un peu différemment de ce qu'on faisait en secondaire... ça m'a permis de me faire une nouvelle approche de la physique. »

A propos d'un cours de psychologie à l'Université :

- « Ce cours de psychologie n'est pas de la psychologie au sens commun. On a l'impression qu'il relève plus de la biologie ou de la médecine. »

Une large majorité d'étudiants (plus de 80%) semble avoir changé leur représentation de la matière après quelques mois de cours, et ceci, tant à l'Université qu'en Haute Ecole.

Le sentiment d'arbitraire que peut revêtir le savoir :

A propos d'un cours d'histoire de l'art à la Haute Ecole :

- « *Il montre sa façon de voir qui n'est pas du tout la mienne, alors forcément... Et puis, la manière dont il fait part de ses opinions me bloque... Je comprends pas ce qu'il veut démontrer...* »

Une particularité par rapport aux cours d'histoire de l'art : la notion de goût :

A propos d'un cours d'histoire à l'université :

- « *Par exemple, moi je n'aime pas du tout Marcel Duchamp, je n'aime pas sa vision de l'art, ...enfin je ne comprends pas... moi je ne considère pas qu'il fait de l'art, ça c'est un point de vue personnel. Pour moi, c'est plus du marketing...* »
- « *...j'ai quand même besoin du ressenti... pas de l'intellectualisme froid et mécaniste. J'ai du mal à comprendre parfois, c'est comme... mais ça n'a rien à voir avec Warhol, Malevitch où c'est juste un aplat blanc ou un aplat noir.* »
- « *Pour moi, l'art se termine vers la fin des années quarante. Après je ne trouve plus cela acceptable.* »

Pour les cours d'histoire de l'art, la notion de « goût » semble particulièrement présente et pervertir la saisie du savoir : un nombre important d'étudiants (41,2% à l'université et 35,5% en haute école), ne dissocie pas l'art et le jugement de goût. Ils ne paraissent pas privilégier l'objectivation du savoir.

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

Quant aux étudiants de psychologie et de physique, il semblerait que leur représentation du savoir puisse être influencée, non pas par un éventuel sentiment d'arbitraire, mais plutôt par des aspects relationnels et affectifs liés à l'enseignant.

A propos d'un cours de psychologie en Haute Ecole :

- Au sujet de l'enseignant : « *il est sympathique, lui, il est bien.* »
- Autres citations : « *lors de la première leçon, le professeur s'est montré excentrique.* » « *Côté théâtral de l'enseignant.* »

A propos d'un cours de physique à l'université :

- « *Je suis désolée mais ce cours ne passait vraiment pas, il (l'enseignant) est pas passionnant, il donne pas envie d'étudier l'électricité, il donne pas envie de comprendre son cours* » (sic)

Les attitudes d'étude

5.4 Explication de la dimension

La façon dont l'étudiant se mobilise, se met en activité intellectuelle lors de l'étude constitue une autre dimension. Dans celle-ci, interviennent diverses composantes : le moment de l'étude, la représentation de l'apprentissage, la disposition à établir des relations entre les notions au sein d'un cours et entre plusieurs cours, les modalités de préparation à l'examen.

Remarque :

Etant donné que les étudiants rencontrent « grosso modo » les mêmes difficultés dans les différents cours investigués et ce, tant à l'université qu'en Haute Ecole, cette dimension est abordée selon les grands axes suivants : prise de notes, établissements de liens entre notions, préparation à l'examen.

5.5 Prise de notes

- « Il parle comme un conférencier, et cela est très fatiguant pour la prise de note et pour assimiler ce qui est dit... C'est difficile de gérer tout ce savoir... » (sic)
- « C'est très difficile parce que tout va très vite et puis je ne savais pas toujours si ce qu'il racontait était important à noter. Il y a des moments dans les digressions qu'il fait je continuais à noter, ou bien, je ne notais plus parce qu'il sortait du cours, ou bien je continuais à ne pas noter alors qu'il était à nouveau dans le cours. »
- « Il faut être super concentré, prendre le plus de notes possibles et tout ce qu'il dit, eh bien, il ne le dit pas pour rien... » (sic)

Il apparaît que la prise de note se révèle être un exercice complexe pour de nombreux étudiants. Les étudiants sont confrontés à deux types de difficultés face à cet exercice : d'une part, la rapidité avec laquelle certains enseignants dispensent leur cours et d'autre part, le fait de pouvoir distinguer, dans le discours de l'enseignant, ce qui est important de ce qui ne l'est pas.

D'autres analyses révèlent également que les étudiants éprouvent un troisième type de difficulté en rapport avec la prise de notes : ils n'arrivent pas à prendre note de manière efficace et pertinente tout en portant une attention particulière à la compréhension des notions enseignées. Face à cette troisième difficulté, les étudiants adoptent différentes attitudes :

- certains lisent à l'avance le contenu des notes distribuées par l'enseignant afin de préparer leur prise de notes et ainsi, de pouvoir se concentrer sur les explications données par l'enseignant :

- « Moi je vois le cours avant (...) je marque plein de questions au stylo bleu... » (et il vérifie au cours si l'enseignant a répondu à ces questions. Si ce n'est pas le cas, il se rend aux séances de guidance (« remédiation »)).

- certains cherchent à se procurer les notes d'étudiants des années antérieures dans le but de se décharger (le plus possible) de la prise de notes au cours et pour pouvoir se concentrer sur la compréhension de la matière enseignée :

- *« J'ai photocopié les cours d'une autre élève qui a facile. Mais une fois que j'ai eu le syllabus, j'ai laissé tomber les notes. »*

- enfin, d'autres étudiants décident de ne plus assister au cours et de lire par eux-mêmes le syllabus, quitte à ne pas disposer de toutes les informations nécessaires et à devoir effectuer des recherches complémentaires :

- *« Nombreuses sont les fois où j'ai décidé de ne pas y aller sachant que je n'allais pas pouvoir suivre. »*

5.6 Etablissement de relations entre notions

Plus de 80% des étudiants de physique et de psychologie affirment essayer d'établir des liens entre notions enseignées au sein d'un cours où entre cours relevant de domaines différents. Toutefois, cette attitude ne signifie pas que l'établissement de liens entre notions se fasse de manière spontanée et sans difficulté. Ainsi, certains étudiants affirment que si les liens que l'enseignant établit entre notions lui semblent évidents, ce n'est pas toujours le cas pour eux :

- *« Pour lui (l'enseignant) c'est évident que ça a un rapport avec quelque chose d'autre, mais moi, je fais pas facilement des liens. » (sic)*

5.7 Temps d'étude

- *« J'ai jamais appris à travailler au jour le jour, à faire des résumés, à synthétiser vu les facilités que j'avais en secondaire. » (sic)*
- *« Je me suis prise à temps pour lire le livre. J'ai fait un résumé du cours. J'ai lu les encadrés dans l'ordre et j'ai surligné les éléments importants. »*

Si une faible proportion d'étudiants affirme travailler leurs cours assez régulièrement, il ressort des entretiens réalisés que la majorité des étudiants ne s'implique dans un réel travail intellectuel qu'à l'approche des examens.

5.8 Préparation à l'examen

Il semblerait que les méthodes de travail mises en œuvre par les étudiants pour se préparer à l'examen soient principalement et par ordre d'importance : la rédaction de résumés fidèles aux cours, la relecture de parties préalablement surlignées dans le syllabus, une restructuration complète du cours et enfin, la réalisation de schémas. Toutefois, des entretiens ont également mis en évidence d'autres stratégies s'avérant plus ou moins concluantes en fonction de l'implication de l'étudiant :

- « *Je suis obligée d'étudier aussi dans d'autres livres et pas seulement dans le livre de référence.* »
- « *J'ai lu le cours deux ou trois fois, j'ai pas étudié dans mes notes, j'ai étudié dans le syllabus et puis j'avais trois feuilles de questions et j'ai regardé les solutions... qu'un autre avait faites ! J'ai fait l'âne quoi, je les ai bloquées par cœur.* »

VI. Pistes de réflexion

L'enseignant a-t-il à prendre en compte les difficultés des étudiants qui débutent dans l'enseignement supérieur ?

Deux positions radicales semblent d'emblée à écarter : vouloir prendre en charge – pour les supprimer - toutes les difficultés de tous les étudiants, refuser de les prendre en compte.

Supprimer, réduire les difficultés ?

Bon nombre d'obstacles pour l'étudiant proviennent de la nature même des savoirs enseignés dans le supérieur leur complexité, leur non-stabilisation, les exigences des pratiques source et pratique cible, notamment. Les réduire conduirait à abandonner l'ambition de former les professionnels ou chercheurs compétents que la société attend.

Par ailleurs, face aux différentes difficultés répertoriées dans ce texte, on observe une grande variété de sensibilité au sein des groupes souvent important en nombre. Face à un type de difficulté, tous les étudiants d'un auditoire ne réagissent pas de la même façon. Agir comme si ce n'était pas le cas et modeler son action enseignante en conséquence, mènerait à provoquer d'autres difficultés chez certains. Ainsi, par exemple,

- fortement « didactiser » son cours ne manquerait pas de décevoir les étudiants qui attendent de l'enseignement supérieur une rupture avec certaines caractéristiques de l'enseignement secondaire ;
- fournir un syllabus « complet » risque de démotiver ceux qui souhaitent être actifs dans leur accès au savoir.
- ...

Certaines difficultés, sinon toutes, sont dues en partie à des contraintes sur lesquelles l'enseignant n'a pas prise – les contraintes institutionnelles surtout. Et s'il y a prise sur certaines, l'effort à amenuiser les effets d'une de ces contraintes conduit inmanquablement à en laisser jouer d'autres³.

Alors, faire fi des difficultés des étudiants ?

Les taux d'échecs importants en premier cycle, les insatisfactions à l'égard de la formation, le besoin croissant de professionnels et de chercheurs compétents, ne permettent pas à l'enseignant de se considérer – ne fût-ce partiellement – comme non responsable de la qualité de son action.

Comment prendre en compte les difficultés des étudiants ?

N.B. : Les propositions qui suivent n'ont pas fait l'objet d'expérimentation. Cependant, à l'occasion des entretiens avec les enseignants de supérieur, plusieurs d'entre elles sont apparues. Elles sont bien fournies comme pistes.

- Justifier, expliciter, les pratiques du savoir – source et cible – en elles-mêmes.
- Expliquer aux étudiants, au détour du cours, pourquoi l'on adopte telle démarche propre à la pratique-source ou à la pratique-cible.
- Rendre explicites, lorsque l'occasion est jugée opportune, les différents types de difficultés ; indiquer qu'elles existent bien et qu'elles ne tiennent pas à l'incompétence des étudiants.
- Assurer une cohérence entre les enseignements théoriques et pratiques. Tenir compte des différents types de difficultés dans les activités d'exercices orientés (En ce compris les initiatives de remédiation parallèles aux cours (Ex. : les guidances à l'université).
- Expliciter progressivement les exigences attendues (Une annonce circonstanciée en début de cours ne suffit pas). Les séances d'exercices, lorsqu'elles existent, permettent de mettre les étudiants en situation de découvrir certaines exigences (accès à la signification⁴, problématisation).
- Dire aux étudiants qu'il est normal de ne pas tout comprendre immédiatement (les notions ne peuvent être comprises que dans le réseau des relations qu'elles supposent avec d'autres notions, abordées à d'autres moments du cours, à d'autres séances antérieures ou ultérieures). Fournir des repères aux moments opportuns.

³ Voir le texte *Les champs de contraintes du savoir enseigné dans le supérieur* du dossier *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants*

⁴ Voir le texte *Les cours dans l'enseignement supérieur ou universitaire. Quelques concepts pour saisir leur spécificité* du dossier *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants*.

- Être conscient de la diversité des profils des étudiants. Tenter d'offrir en conséquence des possibilités d'entrées multiples dans la compréhension.
- A propos du rapport identitaire au savoir des étudiants et de la relation que l'enseignant peut avoir avec eux.
Certains étudiants ne semblent pas vouloir quitter le formalisme scolaire qu'ils ont connu dans leurs études secondaires et paraissent avoir besoin de repères qui les sécurisent. D'une moindre façon, d'autres étudiants – en sciences humaines surtout – semblent éprouver ce même sentiment d'arbitraire du savoir en voulant mettre à l'épreuve les dires de l'enseignant; ils manifestent le désir d'en discuter avec d'autres personnes. S'il ne s'agit plus cette fois d'une démarche de fermeture, cette attitude témoigne du moins d'une recherche de certitudes.
Il paraît en conséquence opportun de trouver en cours des moments pour verbaliser ce changement identitaire. Mais deux précautions sont à observer :
 - ne pas aborder la question d'une manière qui serait ressentie comme offensive de la part des étudiants ;
 - éviter de donner prise à une dérive relationnelle, où les étudiants pourraient se réfugier dans une attitude où c'est la personne de l'enseignant et non le savoir qui ferait objet de débat.
- Se préoccuper de l'accès matériel au « texte » du savoir :
 - la visibilité, l'audibilité en auditoire ;
 - la disponibilité – éventuellement sous diverses formes – de supports d'apprentissage.
- Repérer, pour le groupe d'étudiants dont on a la charge, le(s) type(s) dominant(s) de difficultés, susceptible(s) de freiner leur accès au savoir ; s'en donner les moyens.

—