

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 (2003-2005). Les différents documents du dossier sont accessibles sur le site <http://www.enseignement.be>, espace « Professionnels ».

Les cours dans l'enseignement supérieur ou universitaire *Quelques concepts pour saisir leur spécificité*

Nous tentons, ci-dessous, de présenter différents concepts qui permettent de comprendre les spécificités des cours de l'enseignement supérieur.

Il s'agit des concepts suivants : texte, désignation, signification, transposition didactique, didactisation, pratique-source, pratique-cible, dévolution, contrat didactique, rapport identitaire au savoir.

Un cours est un texte

Dans l'enseignement supérieur ou universitaire, ce que l'enseignant apporte aux étudiants forme un texte. Souvent, c'est un texte constitué de différents « morceaux » : le discours oral de l'enseignant pendant les séances de cours, des supports projetés sur écran, le syllabus, des documents ou des lectures auxquels les étudiants sont renvoyés, etc.

Mais c'est un **texte**, car :

- l'ensemble de ce qui est énoncé a une cohérence (même quand le texte est constitué d'éléments épars).
- à la différence des paroles de la vie courante qui prennent leur sens de la situation dans laquelle se trouvent les interlocuteurs, dans un texte chaque énoncé prend son sens de ses rapports avec les autres énoncés. De même, les « mots » qui constituent ces énoncés ne **désignent** pas, en général, des choses extérieures que l'on pourrait voir ou toucher ; ils tiennent leur sens de leurs relations mutuelles au sein du texte. Pour exprimer cela, nous disons que le sens naît, non pas de la **désignation**, mais de la **signification**.

Cela entraîne des difficultés pour les étudiants (et les enseignants)

a) Tout texte comporte de l'implicite (même en mathématiques). Comme dit Umberto Eco, un texte est une « machine paresseuse ». Le lecteur (en l'occurrence l'étudiant) doit mettre du sien pour la faire fonctionner ; il doit reconstituer l'implicite.

b) Quand l'étudiant rencontre un nouveau terme, dans un cours, il voudrait qu'on le lui explique, c'est-à-dire soit qu'on lui en donne la définition à partir de mots qu'il connaît déjà soit qu'on lui **désigne** le phénomène que ce nouveau terme recouvre. Mais en réalité ce terme prend son sens de ses rapports avec d'autres termes que l'étudiant ne connaît pas encore et qui, eux-mêmes, tirent leur sens de leur rapport avec le premier. Dans un texte, la

signification des termes est toujours mutuelle : il faut donc savoir patienter avant de vraiment comprendre.

Un autre piège, du même ordre, peut être d'accorder à un terme reconnu, le sens courant alors qu'il est utilisé par l'enseignant dans un sens spécifique.

Pour aider les étudiants, les enseignants du supérieur recourent souvent à deux procédés qui, malheureusement peuvent entraîner de nouvelles difficultés :

- recourir à la **désignation** : donner des exemples du concept nouveau, ou du sens nouveau qu'il prend dans la discipline enseignée, l'illustrer, montrer ou faire observer des phénomènes ou des réalités qu'il recouvre ; mais souvent ces « exemples » n'indiquent que partiellement et approximativement le sens du concept. Ils peuvent entraîner parfois de réels contresens ;

- reconstruire le texte du savoir dans un ordre destiné au débutant, de telle manière que toute notion nouvelle puisse être définie à partir de notions précédemment introduites dans le texte ; quand aux notions de départ, elles sont définies à partir du sens commun et du vocabulaire de la vie courante ; nous appelons « **transposition didactique** », cette reconstruction du savoir dans un ordre « didactique » c'est-à-dire propice à l'apprentissage par le débutant ; Cette **transposition didactique** est pratiquée systématiquement dans le cas de l'enseignement primaire et secondaire ; mais en rapprochant ainsi des notions propres au savoir de notions du sens commun, on introduit parfois, dans l'esprit des élèves, de fausses idées souvent tenaces.

Si la transposition didactique est une opération de l'enseignant sur le savoir du chercheur, elle n'est pas nécessairement visible pour l'étudiant. Ce dernier attend souvent qu'elle se manifeste par un traitement repérable : une progressivité dans la difficulté, un découpage clair du **texte**, des mises en œuvre systématiques des méthodes à appliquer, bref une « **didactisation** » du savoir. Si par souci de sauvegarder la complexité ou l'état incertain du savoir, l'enseignant ne pratique pas cette **didactisation**, l'étudiant ne parvient pas toujours à trouver sa propre entrée dans l'étude.

Pratique-source

Dans l'enseignement supérieur, les professeurs essaient d'initier leurs étudiants à la pratique qui est à l'origine du savoir qu'ils dispensent, c'est-à-dire la pratique de recherche. C'est elle que nous appelons la « **pratique-source** ».

Les professeurs d'université le font parce que c'est justement leur spécificité d'être à la fois chercheurs et enseignants, producteurs et diffuseurs des savoirs. Mais les professeurs du supérieur non universitaire le font aussi souvent. Car ils ont la conviction qu'un cours ne consiste pas seulement à présenter les résultats de la science, mais doit aussi faire connaître les opérations qui ont conduit à ces résultats. Un savoir digne de ce nom ne se limite pas à la connaissance d'une suite d'énoncés censés être vrais ; il exige qu'on effectue les démarches qui permettent d'affirmer qu'ils sont vrais.

Idéalement, il faudrait donc faire partager aux étudiants une pratique de recherche. Mais, pour faire entrer les étudiants dans une telle pratique, l'enseignant ne dispose que de son discours, c'est-à-dire d'un texte, ce qui ne suffit pas.

Il s'ensuit une sorte de malentendu :

- Le professeur veut que les étudiants ne se contentent pas d'écouter (ou de lire) le texte du savoir, mais qu'ils s'approprient les problèmes scientifiques qui y sont présentés, qu'ils se les posent eux-mêmes et qu'ils reconstituent pour eux-mêmes les démarches intellectuelles qui ont conduit au savoir.
- Les étudiants, eux, ont tendance à s'en tenir au « **contrat didactique** », lequel peut s'énoncer ainsi : « Ce que le professeur exigera à l'examen doit nous avoir été enseigné durant son cours ». En forçant le trait, on pourrait dire que la demande des étudiants au professeur est la suivante « Dites-nous directement ce que vous voulez que nous vous disions ou que nous fassions à l'examen ».
- Mais le professeur, lui, refuse d'accéder à cette demande. Il voudrait que les étudiants accomplissent le travail intellectuel qui conduit au savoir et jusqu'à un certain point le reconstruisent. La tâche d'établir le savoir est « **dévolue** » par le professeur aux étudiants. C'est ce qu'on appelle la **dévolution**.

Cette **dévolution** peut prendre, selon les matières et les choix des enseignants, des formes très différentes : le professeur peut inciter les élèves à des activités de documentation, à des expériences, à des lectures qui pourront être précisément circonscrites ou au contraire désignées d'une manière floue ; il peut aussi formuler, durant le cours, des problèmes et attendre des élèves qu'ils proposent une réponse, etc. Mais dans tous les cas, il indique par là aux étudiants que le travail est à faire par eux, que l'enregistrement du texte du savoir ne suffit pas. Mais, du coup, cette **dévolution** est une transgression du **contrat didactique**.

Cet investissement attendu par l'enseignant n'est pas le travail scolaire auquel l'étudiant est habitué. Il suppose une décentration, une reconstruction du savoir, qui exige un changement dans la manière d'aborder des notions, de se situer par rapport à elles. On constate bien souvent une « peur » de ce changement, dans la mesure où l'**identité** actuelle de l'étudiant est en jeu. Les remises en question liées à la pratique du chercheur ébranlent l'étudiant débutant du supérieur. Ce bouleversement du « **rapport identitaire au savoir** » peut être refusé. En outre, certains étudiants sont sensibles aux caractéristiques personnelles de l'enseignant (son comportement en auditoire, ses relations avec les étudiants, ...). Cela peut rendre encore plus problématique les changements identitaires qu'on attend de lui.

Pratique-cible

Dans l'enseignement supérieur, le texte du savoir porte la marque d'une autre pratique que la pratique-source. Il s'agit de la pratique professionnelle sur laquelle débouche le cursus que suit l'étudiant. C'est ce que nous appelons la **pratique-cible**.

Elle apparaît très clairement dans le cas de l'enseignement supérieur non universitaire dont la plupart des filières sont professionnalisantes. Mais elle est présente aussi dans les enseignements universitaires, pour lesquels un débouché professionnel est toujours à l'horizon et souvent même d'une manière très précise (droit, médecine, gestion, psychologie, sciences appliquées, etc.).

Or comme nous l'avons déjà vu, il est difficile de faire entrer dans une pratique (la profession) au moyen d'un texte (le savoir). Car un savoir couvre un champ de phénomènes étroitement circonscrit, alors qu'une pratique professionnelle s'exerce dans un environnement dans lequel des phénomènes de nature multiple se produisent. Ainsi, un cours de physique donné à un futur ingénieur, porte sur des phénomènes qui ont été découpés par cette construction textuelle qu'on appelle la science physique. Mais l'ingénieur devra accomplir, dans l'exercice de sa profession, des déterminations qui seront physiques, mais aussi industrielles, économiques, organisationnelles, humaines, sociologiques, etc., et cela simultanément.

Lorsque l'enseignant du supérieur se préoccupe de la pratique-cible, il essaie souvent de proposer aux étudiants l'acquisition d'une **identité** correspondant à la profession visée. Mais il peut arriver que cette identité proposée se heurte à l'identité des étudiants. En termes de **rapport identitaire au savoir**, c'est alors le modèle nouveau de conduite professionnelle à adopter qui fait problème. Il arrive aussi que l'image que l'enseignant donne de la profession soit en contradiction avec l'image que s'en font les étudiants.

Conclusion

Les remarques qui précèdent n'ont pas pour but de convaincre les enseignants du supérieur des difficultés de leur métier. Ils les connaissent bien. Ces remarques ne prétendent pas non plus leur apporter des solutions toutes faites.

Il s'agit surtout d'offrir aux praticiens un vocabulaire qui leur permette de nommer et peut-être ainsi de mieux identifier les difficultés rencontrées. En outre, cette conceptualisation ouvre sur un modèle explicatif des difficultés didactiques de l'enseignement supérieur.
