

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 champs de contraintes du savoir enseigné dans le supérieur

Le concept de contrainte

Toute action sociale s'exerce dans un champ de contraintes. L'enseignement n'y échappe pas.

Le terme même de « contrainte » évoque dans un premier temps une « entrave à la liberté », une « règle obligatoire » (Petit Robert). Mais lorsqu'il s'applique à la mécanique, le mot signifie une « grandeur qui caractérise l'intensité des forces de contacts superficielles », comme la traction. La connotation péjorative n'est alors plus présente, la contrainte étant considérée comme inhérente à la matière même.

Dans la situation d'un cours organisé par tel enseignant, pour tels étudiants, à tel moment, dans tel cursus, quelles sont les « forces » qui déterminent les caractéristiques des pratiques du savoir chez l'étudiant ? Ou, plus étroitement pour l'enseignant, quelles sont les contraintes qui s'exercent sur les pratiques et les formes d'enseignement se répercutant à leur tour sur celles des savoirs de l'étudiant ?

Les études portant sur les situations de l'enseignement obligatoire tentent de préciser toujours davantage la nature des contraintes en jeu et leur impact. Elles mettent souvent l'accent sur les facteurs sociologiques et psychologiques qui influent sur l'action d'enseigner, et parfois sont perçues comme entraves.

Qu'en est-il pour l'enseignement supérieur, et plus particulièrement, le savoir enseigné dans le supérieur est-il sous influence ? Deux positions a priori pourraient être adoptées. Soit l'enseignement supérieur offrirait des situations « libérées », ou seules les exigences du savoir s'imposent, soit il n'échapperait pas aux contraintes des autres niveaux ou à celles qui lui seraient spécifiques.

C'est bien la seconde situation qui prévaut.

Les champs de contraintes qui pèsent sur un enseignement du supérieur

Des assistances en auditoire ou en classe, des entretiens menés tant avec les enseignants qu'avec les étudiants, les lectures des écrits disponibles (documents de cours, valises, sites de cours, ...), ont permis à des observateurs tiers de décrire les caractéristiques spécifiques des savoirs enseignés d'une douzaine de cours. Si chaque cours dans son contexte se présente bien comme une « scène » singulière, ces investigations ont cependant permis de dégager des dimensions récurrentes, apparues progressivement lors des échanges entre observateurs.

Ces dimensions apparaissent bien comme des champs de contraintes, auxquels chaque enseignant est soumis mais qu'il traite différemment. La combinaison des positions adoptées explicitement ou non par l'enseignant face à chacune de ces contraintes, semble contribuer à façonner les pratiques d'apprentissage des étudiants. Mais cette influence – les entretiens et enquêtes auprès des étudiants l'indiquent – s'exerce différemment : ce qui constituera une source de difficultés pour les uns ne le sera pas pour les autres.¹

L'ordre dans lequel les champs de contraintes sont décrits ci-dessous ne présume pas une prépondérance de l'un sur l'autre.

Pour chaque sous-rubrique, un certain nombre d'aspects peuvent intervenir comme autant d'objets de questions, auxquelles des réponses différentes peuvent être données. Certaines sont volontiers évoquées par les différents acteurs (enseignants, étudiants), d'autres moins. La liste de ces questions ne se veut pas exhaustive ; elle reprend celles rencontrées dans l'échantillon des cours observés. S'agissant ici de proposer une trame d'analyse, un questionnement, aucune prescription ou norme n'est fournie pour les réponses. Ces questions sont retenues dans la mesure où elles ont fait l'objet, sur base des observations menées, d'hypothèses de conséquences possibles sur les savoirs.

Cet ensemble de rubriques et de questions est proposé comme un guide d'analyse ouvert.

La seule prescription, générale, est celle de la vigilance : être attentif aux décisions que nous prenons ou ne prenons pas pour faire face aux contraintes, celles qui nous sont imposées et celles que nous nous imposons.

L'institution

Chaque institution d'enseignement supérieur est le lieu de diverses pratiques (organisation, gestion, certification...) générant leurs propres contraintes, quand bien même des textes cadres leur imposent des règles générales de fonctionnement.

Plusieurs sous-rubriques se dégagent. La liste ci-dessous n'est pas close !

¹ Voir à ce sujet le texte *Quelques facettes des difficultés d'apprentissage des étudiants*. (« On connaît la chanson » ?) du dossier *Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants*.

Le nombre d'étudiants présents au cours.

- Le nombre d'étudiants régulièrement présents en auditoire et la manière dont on s'adresse aux étudiants.

Le local d'enseignement

- Les différents aspects du local d'enseignement
 - Sa forme, sa disposition (en gradins ou non, avec ou sans estrade, avec ou sans fenêtres ...).
 - Sa taille (Beaucoup de bancs serrés dans un petit local, une disposition des tables en U ou en rangées, ...).
 - Son acoustique.
 - Son équipement audiovisuel (matériel installé en permanence ou à amener à chaque cours, nature des appareils de projection, taille des écrans, possibilités d'occultation, type et qualité du micro, qualité et emplacement des hauts parleurs, ...).

L'existence d'un cahier de charge du cours

- L'intitulé même du cours.
- Les contenus éventuellement imposés par l'institution et la manière dont ils sont précisés dans un texte rendu public.
Voir à ce sujet, pour les universités, les prescriptions de l'article 23 du *Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration à l'espace européen et l'enseignement supérieur et finançant les universités* (Communauté française de Belgique, 31 mars 2004).

Le nombre d'heures prévu pour l'enseignement et ses différentes composantes : théorie, travaux personnels et, selon les cas, exercices, travaux pratiques, laboratoires, ...

- Son incidence sur le rythme de l'enseignement au fil des séances, pour couvrir la « matière » prévue.

L'encadrement

- La disponibilité pour le responsable académique du cours, d'une aide à l'encadrement des étudiants : assistants, chargés d'exercices, élèves-assistants, personnel lié à des actions de guidance spécifique au cours ... lui permet (ou non) d'effectuer les tâches ayant une incidence directe ou indirecte sur les savoirs enseignés.

Exemples : pouvoir ou non

- se faire aider lors de la correction des examens, et donc être contraint ou non dans le choix des formes de questions souhaitées,
- organiser des travaux en plus petits groupes,
- organiser des séances d'exercices encadrées,
- ...

L'équipement matériel spécifique

- L'équipement des laboratoires, des salles spécialisées.
- Les moyens mis à disposition des étudiants pour pratiquer une recherche documentaire.

La pratique - cible

Les éléments de cette rubrique sont les exigences de la pratique à laquelle le cursus ou le cycle considéré, est censé préparer les étudiants, à courte ou plus longue échéance.

Selon les cas cette référence sera tantôt très ouverte, polyvalente, tantôt précise, circonscrite.

Les déclarations des enseignants enregistrées à ce sujet mènent à distinguer les axes suivants.

La pratique professionnelle à l'horizon

- L'enseignant peut accorder une plus ou moins grande importance accordée dans le cours aux contraintes liées à la profession cible.
- Dans sa pratique d'enseignement, il peut présenter aux étudiants un ou plusieurs « modèle(s) » pour leur indiquer ces contraintes.
(Celui de l'expérience professionnelle de l'enseignant lui-même, ceux des groupes représentatifs de la profession, ceux que l'organisation du cursus permet aux étudiants d'identifier eux-mêmes par exemple à l'occasion de stages, de visites, ...); ces modèles peuvent ou non apparaître comme contradictoires.

L'effort de construction d'une identité professionnelle

- L'enseignant – au travers de son cours – peut s'imposer, de manière plus ou moins exigeante, de créer chez les étudiants une identité liée aux pratiques, aux rôles, aux missions d'un champ professionnel.
- Les moyens mis en œuvre à cet effet sont divers : l'usage d'un vocabulaire spécifique, la manière de poser un problème, le fait de s'adresser aux étudiants comme de futurs professionnels,...

Les contenus incontournables pour la suite du cursus

Dans le cas des cycles non terminaux d'un cursus (essentiellement le premier cycle dans l'enseignement universitaire), la pratique-cible est celle attendue des étudiants au cycle suivant. Cette contrainte se traduit par :

- la place accordée dans le cours des contenus nécessaires à la bonne poursuite du cursus ;
- le choix de ces contenus, les références de ce choix (Jusqu'à quel point l'enseignant décide-t-il lui-même du choix ?).

Les étudiants

La pratique des étudiants fait peser un certain nombre de contraintes sur le savoir enseigné. Cette influence peut être véhiculée individuellement par certains étudiants ou par les groupes plus ou moins institués (délégués étudiants, cercles, ...). De plus, l'enseignant peut ou non chercher à recueillir lui-même des informations sur les pratiques ou attentes des étudiants.

Des entretiens et enquêtes menées auprès des étudiants des cours observés, ressort, du moins pour la première année du premier cycle, une hétérogénéité des perceptions et des attentes à l'égard des différents aspects de ces contraintes.

La cohérence du cursus et du cours par rapport aux acquis (Selon la perception des étudiants)

Il s'agit ici d'une cohérence entre les contenus abordés au sein et au « dehors » du cours :

- la cohérence de l'ordre dans lequel sont abordés les contenus au fil des quadrimestres, des années, des cycles ;
- l'importance accordée à la « maîtrise » des prérequis nécessaires ; le moment, la place accordée à leur (re)mise en place.

L'attitude des étudiants en auditoire.

- La participation « active » ou non des étudiants, la régularité de leur présence au cours.

Le respect du « contrat » au regard des étudiants

Que les modalités d'évaluation aient été explicitées ou non, les étudiants, au terme d'une ou de plusieurs épreuves, estiment dans quelle mesure à leurs yeux, l'évaluation effectivement accomplie par l'enseignant est cohérente avec le savoir enseigné et ses modalités. Leur réaction peut alors plus ou moins influencer :

- la nature, la quantité, la forme d'enseignement des contenus ;
- le(s) moment(s) et les modalités d'annonce des exigences. (Anticipativement dès le début du cours, au fil des séances, en fin de cours ; oralement, par écrit, ...)

La faisabilité perçue du travail demandé (travail d'étude, tâches écrites ou autres)

Jouent ici :

- l'estimation de cette faisabilité par les étudiants, compte tenu de la somme des exigences des autres cours, travaux et activités du cursus.
- la disponibilité pour les étudiants de tous les outils nécessaires à la réalisation des tâches demandées.

La didactisation

Se retrouvent ici des contraintes typiquement liées à la pratique d'enseignement, soit les exigences que l'enseignant s'impose dans l'apprêt didactique.

La volonté ou non d'une progressivité didactique.

- La manière de présenter le savoir en vue ou non de la faciliter. (Selon telles ou telles options, explicites ou non) ; une présentation progressive des notions ou une mise en situation problème...).

La prise en compte des prérequis

Elle apparaît au travers

- du discours de l'enseignant qui prend ou non des précautions lorsqu'il sait faire appel aux savoirs prérequis ;
- au degré d'exigence que l'enseignant s'impose pour articuler son discours en fonction des acquis des étudiants.

La cohérence interne au cours

Elle se traduit par

- le degré de préoccupation de l'enseignant à cet égard ;
- la mise à disposition auprès des étudiants d'outils pour le suivre dans sa progression au fil du cours.

L'articulation entre les différentes composantes de l'enseignement (Cours théorique, laboratoire, séances d'exercices ...)

- L'enseignant accorde beaucoup ou peu d'importance à assurer des relations cohérentes entre les séances de cours proprement dit et les autres composantes associées (laboratoires, exercices, ...)

N.B. Lorsque des dispositifs d'accompagnement des étudiants existent (Exemples : les guidance, le tutorat, ...), la position de l'enseignant à leur égard peut fort varier : considérer ces dispositifs comme totalement autonomes, ou au contraire souhaiter les intégrer dans l'organisation même de l'enseignement.

L'enseignant

Les éléments liés à cette rubrique se rapportent aux exigences développées par l'enseignant de manière *personnelle*, par contraste avec celles, plus générales, qui l'*obligent*, de par son mandat institutionnel.

La transparence et l'explicitation du contrat

- L'enseignant est fort soucieux ou non de la communication de ses exigences à l'égard du travail des étudiants.

L'exigence épistémologique de l'enseignant

- L'enseignant peut
 - préférer soumettre l'étudiant à une problématisation des savoirs,
 - ou plutôt exposer, énumérer les savoirs reconstruits, transposés.

La pratique-source

Existence de contraintes de production du savoir (Pratique de la communauté des chercheurs)

- L'enseignant peut se sentir plus ou moins contraint de soumettre sa pratique d'enseignement aux exigences scientifiques, celles des chercheurs (manière de citer ses sources, de se positionner par rapport aux différentes « écoles » théoriques, ...)

Les contenus jugés épistémologiquement « incontournables »

- L'enseignant peut être plus ou moins enclin à enseigner des éléments du savoir en fonction de la tradition propre à son champ disciplinaire ; telle théorie, telle problématique, peut apparaître comme devant être enseignée « à tout prix ».

Les personnes qui contribuent par ailleurs à l'enseignement

Les assistants, les chargés d'exercices, les élèves-assistants, les maîtres de stages, ... sont, à l'instar des étudiants, à la source d'autres contraintes (pour le responsable académique) liées à leur statut, à leurs charges, à leurs conditions de travail, etc.

Leurs revendications ou attentes peuvent, elles aussi, influencer sur le savoir enseigné par ce responsable.

Propositions relatives à ces contraintes

- Lorsqu'un enseignant ou un groupe d'enseignants, se voit confier un cours, ou souhaite le repenser, c'est évidemment le contenu à traiter qui est d'abord au centre de la réflexion. Mais au moment d'en préciser les modalités concrètes d'enseignement, les différents aspects, connus ou anticipés, du contexte dans lequel le cours est à réaliser, prendront toute leur importance.

- Dans l'enseignement supérieur, **la marge d'autonomie de l'enseignant** reste sans doute plus large que dans l'enseignement obligatoire, du fait de la nature même des savoirs à enseigner. Alors que dans l'enseignement obligatoire, les contenus prévus par les programmes sont de nature plus stabilisée, les missions de l'enseignement supérieur, et particulièrement à l'université, mènent à traiter des savoirs davantage en évolution. Cependant, on constate une tendance forte pour les premiers cycles à réclamer de l'enseignement supérieur qu'il justifie davantage ses choix (contenus des cours, modalités d'enseignement, voir didactique).
- L'enseignant du supérieur est ainsi amené à se « professionnaliser », à prendre en compte les difficultés de ses étudiants.

Percevoir la combinaison des « forces » auxquelles il est soumis, ou auxquelles il se soumet, n'indique sans doute pas à l'acteur social qu'est l'enseignant, la « bonne » direction à prendre, mais lui permet de guider ses décisions, et partant d'argumenter son action.

A l'examen, il apparaît que l'enseignant peut avoir prise sur ces contraintes à deux niveaux :

- l'importance qu'il accorde à chacune d'elles, et donc la priorité qu'il leur accorde les unes par rapport aux autres,
- la manière dont il peut agir pour chacune d'elles, son « degré de liberté ».

Son action, en finale, semble être le reflet d'une composition d'options, chacune d'entre elles influençant les autres.

Références

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 l'Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/rech1.asp?page=2>)